

LA LETRA CON CINE ENTRA

Mayelly Velásquez Parra

Universidad Externado de Colombia

Nota del autor

Mayelly Velásquez Parra, Maestría en Educación-Modalidad en Profundización, Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia.

Agradecimiento especial al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y al programa Maestros para la Excelencia quienes financiaron este proceso educativo.

Email. Mayelly.velasquez@gmail.com

LA LETRA CON CINE ENTRA

Mayelly Velásquez Parra

Asesora: Magda Patricia Bogotá


Universidad Maestría en Educación-Modalidad en Profundización.

Facultad de Educación Externado de Colombia

Julio de 2018

Resumen

RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Título del documento	La letra con cine entra
Autor(es)	VELÁSQUEZ PARRA, Mayelly
Director	BOGOTÁ BARRERA, Magda Patricia
Publicación	Universidad Externado de Colombia
Unidad Patrocinante	Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Comprensión lectora, semiótica, niveles de comprensión, texto fílmico, cine, comunicación, motivación, estrategia, argumentación.

2. Descripción
<p>La intervención titulada la letra con cine entra, buscó mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado 702 del colegio distrital Hunzá J.T., a través del uso de cine como medio de motivación y reflexión. Se diseñó una secuencia didáctica que a través de la implementación de talleres y cine foros, además del trabajo individual y en colaboración, buscó el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora y la construcción de conocimiento.</p> <p>Se abordaron elementos semióticos que fortalecieron el proceso de análisis de información, lo que favoreció los niveles de comprensión inferencial y crítico.</p>

Hubo evaluación constante del proceso, teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de información diseñados para tal fin. La evaluación se llevó a cabo teniendo en cuenta el avance y aprendizaje de los estudiantes, así mismo, la estrategia fue evaluada posibilitando la manifestación de reflexiones y sugerencias con miras a fortalecerla y mantenerla.

Los estudiantes crearon y produjeron videos a partir de la información y aprendizaje adquirido durante el desarrollo del proyecto, que se fusionó con el proyecto institucional hacia la excelencia y que fue sustentado a la comunidad educativa, donde se obtuvieron las máximas valoraciones y reconocimiento por el trabajo desarrollado.

3. Fuentes

Almacellas, M. (2004). *Educación con el Cine: 22 Películas*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Caps. 1 y 2. Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Págs. 5 a 39.

Biggs, J. (1996). *Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva*. Higher Education, 32, p. 347 – 364. Holanda; Kluwer Publ. Traducción de Lafourcade, P. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/articulo_bigs_alinacion_constructiva.pdf

Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Colegio Hunzá. (s.f.) *Enfoque pedagógico colegio distrital Hunzá*. Bogotá.

Colegio Hunzá. (2016) *Manual de convivencia*. Bogotá. Subdirección imprenta distrital.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación.

Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Correa, J. y Otros, (2003). *Estándares de Lenguaje* (Lengua Castellana, literatura y otros sistemas simbólicos). Versión para publicación.

Santiago, A., Castillo, M. & Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Bogotá: Folios.

Sarramona J., (1998) Teoría de la educación. *Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona. Editorial Ariel.

4. Contenidos

El documento se organiza en cinco capítulos, el primero da cuenta del diagnóstico situacional donde se caracteriza la población y se analizan dichas características y necesidades de la institución a nivel académico, en especial en el área de lenguaje y los posibles aportes para mejorar o contribuir al proceso académico de la misma.

El segundo capítulo incluye el planteamiento del problema generador, la pregunta orientadora, la hipótesis de acción y los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.

En el tercer capítulo se establece la ruta de acción que incluye el cronograma y la planeación de las actividades de la intervención.

El capítulo cuarto recopila la sistematización de la experiencia dando cuenta de los resultados de la intervención y las reflexiones pedagógicas para su proyección.

Finalmente, en el capítulo cinco se dan las conclusiones, recomendaciones y proyección de éste proyecto.

5. Metodología

Este proyecto se inscribe dentro de la investigación– acción donde se identifica la problemática que se presentan en un grupo determinado provocando una reflexión profunda sobre las necesidades y estrategias a aplicar, con el fin de contribuir con la solución de dicha problemática; analiza acciones humanas y situaciones sociales, para tomar una postura exploratoria, basada en teorías serias y confiables que dan soporte a lo que puede llegar a ser la estrategia para la resolución del problema. Interpreta los roles de los participantes, en este caso, educandos y profesor, posibilita el clima de la confianza entre los actores para que la recolección de información y el dialogo sea libre y fluido y permita la solución la situación problema.

6. Conclusiones

Conclusiones respecto al objetivo general

- Se logró mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá, evidenciado en el grado de análisis y argumentación que se fue fortaleciendo con el transcurrir de las sesiones de la intervención a través del análisis de la información suministrada por los talleres e instrumentos aplicados a los participantes.

- Respecto al manejo de los elementos semióticos, se logró el reconocimiento de conceptos referidos a este tema, así como el avance frente al análisis del lenguaje no verbal presentado en los textos filmicos y en otras situaciones diseñadas durante la intervención. El análisis de los elementos en mención amplió el espectro de análisis de los estudiantes y los llevó a mejorar su nivel de comprensión de forma consciente y significativa, resultando en la realización de videos que se basaron en todo el aprendizaje surgido de este proyecto.

Conclusiones respecto a los objetivos específicos

- ✓ La estrategia posibilitó el diseño e implementación de los instrumentos de recolección de información requeridos para determinar la información a analizar y que da soporte y validez al presente proyecto; con ellos se pudo establecer y comparar el nivel de progreso y el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes.
- ✓ La intervención evidenció la necesidad de crear espacios en los que se abra el debate y la participación, que tengan rigurosidad académica, pero que a la vez motiven a los estudiantes y los inviten a participar y construir y crear conocimiento.
- ✓ Los resultados obtenidos del análisis de la información recolectada permitieron evaluar la estrategia, donde se pudo establecer su efectividad, impacto, nivel de satisfacción y aspectos por mejorar, así como el alcance y proyección institucional a futuro.
- ✓ La motivación que se generó con la aplicación de la estrategia posibilitó la continuidad del proyecto, en donde el compromiso y grado de participación de los estudiantes tiende a aumentar conforme se aplica y comunica.

Elaborado por:	Mayelly Velásquez Parra		
Revisado por:	Magda Patricia Bogotá Barrera		
Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2018

Tabla de contenido

Resumen Analítico en Educación - RAE	- 3 -
Lista de tablas.....	- 10 -
Lista de figuras.....	- 11 -
Introducción	- 12 -
CAPÍTULO I.....	- 15 -
Diagnóstico institucional	- 15 -
Institución	- 15 -
PEI.....	- 16 -
Misión.	- 16 -
Visión.	- 16 -
Población.	- 17 -
Análisis del contexto institucional.....	- 17 -
Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje	- 19 -
CAPÍTULO II	- 20 -
Problema generador	- 20 -
Planteamiento del problema.....	- 20 -
Hipótesis de acción	- 22 -
Referentes teóricos	- 23 -
Comprensión Lectora: Niveles Literal, Inferencial y Crítico.....	- 23 -
Comprensión Lectora con Sentido Social.....	- 25 -
El Cine Como Elemento de Comprensión.....	- 26 -
La Semiótica.	- 28 -
Referentes Metodológicos	- 29 -
CAPÍTULO III.....	- 32 -
Plan de acción	- 32 -
Objetivo general	- 33 -
Objetivos Específicos.....	- 33 -
Propósito de aprendizaje	- 33 -
Participantes	- 34 -
Estrategia didáctica.....	- 34 -

Metodología.....	- 36 -
Investigación acción participativa.....	- 36 -
Diseño de la investigación e instrumentos.....	- 37 -
Grupo Focal.....	- 38 -
Diarios de campo.	- 38 -
Encuesta.....	- 38 -
Portafolio.	- 39 -
Grabaciones Audio y Vídeo.	- 39 -
Diseño metodológico de la propuesta pedagógica	- 39 -
Planeación de actividades	- 40 -
CAPÍTULO IV	45
Sistematización de la experiencia de intervención.....	45
Descripción de la intervención	45
Reflexión sobre las acciones pedagógicas.....	46
Sistematización de la práctica en torno a la propuesta de intervención	49
Análisis de los resultados.	49
Nivel inferencial.	54
Nivel crítico.	57
Semiótica.....	60
Categorías emergentes.	61
Evaluación de la propuesta de intervención	63
Conclusiones	68
Conclusiones respecto al objetivo general.....	68
Conclusiones respecto a los objetivos específicos	69
Recomendaciones	70
Nivel disciplinar.	70
Plan de sostenibilidad de la propuesta	71
Referencias filmográficas	77
Anexos	78
Anexo 1. Encuesta estudiantes grado séptimo	78
Anexo 2. Encuesta estudiantes hábitos lectores y proyecto institucional Todos Leyendo	80
Anexo 3. Encuesta docentes hábitos lectores	81

Anexo 4. Taller diagnóstico - El circo de la mariposa.....	82
Anexo 5. Taller violencia contra la mujer – Precious	84
Anexo 6. Producción símbolos de los estudiantes.....	88
Anexo 7. Taller sexualidad - Mi vida en rosa	90
Anexo 8. Grupo Focal – Transcripción grupo focal.....	95
Anexo 9. Muestra diario de campo	97
Anexo 10. Consentimiento informado	101

Lista de tablas

Tabla 1. Secuencia didáctica	41
Tabla 2. Talleres de la intervención	49
Tabla 3. Matriz de evaluación.....	51
Tabla 4. Muestra de respuestas nivel literal....	59
Tabla 5. Muestra de respuestas nivel inferencial	62
Tabla 6. Muestra de respuestas nivel crítico.....	66
Tabla 7. Grupo focal.....	75
Tabla 8. Plan de sostenibilidad	84

Lista de figuras

Figura 1. Encuesta sobre hábitos lectores.....	25
Figura 2. Fases de la estrategia didáctica la letra con cine entra.....	57
Figura 3. Análisis del nivel de comprensión literal reflejado en los talleres desarrollados.....	61
Figura 4. Análisis del nivel de comprensión inferencial reflejado en los talleres desarrollados.	65
Figura 5. Análisis del nivel de comprensión crítico reflejado en los talleres desarrollados.....	68
Figura 6. Categorías de análisis de la intervención.....	71

Introducción

El hombre a través de la historia, siempre se ha preocupado por conocer y entender su mundo; desde tiempos inmemorables la humanidad a través de grandes filósofos ha querido hacer una reflexión profunda del sentido de la vida, de su propósito y de los tiempos por venir; en este camino de la interpretación y comprensión del mundo con miras a mejorar la calidad de vida y el medio circundante, la lectura en todos sus niveles, ha sido la guía de la construcción del sentido, en otras palabras de identidad.

Actualmente la lectura se ha convertido en un espacio de confort, donde quienes lo hacen, leen por diversión, sin un fin o propósito que vaya más allá del mero gusto o la imposición. La lectura se debe entender a la manera que Zuleta (1985) lo propone, siendo lectores “rumiantes”, capaces de dejar de lado la premura del hombre moderno, de salir un poco de la rutina y del afán en los que vivimos, para entrar en un estado de “rumiar” es decir, “releer”. Lectores que interpretando y reflexionando construyen mundo, ya que la lectura como bien lo afirma el autor, retomando palabras de Nietzsche es trabajar, es pensar...:

Que leer es trabajar, quiere decir que no hay un código común al que hayan sido “traducidas” todas las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos. (Zuleta, 1985, p. 84)

Partiendo de este postulado, este proyecto quiso resaltar la importancia de la lectura como la base para la construcción del hombre de manera individual y colectiva. Donde dicha construcción está fundamentada en el pensamiento crítico que ha ido evolucionando con la humanidad, pero que, al mismo tiempo, con factores como la globalización y la tecnología, se ha perdido en ese camino y se ha transformado en una masa de información circundante carente de sentido.

A lo largo de esta intervención se abordaron autores como Zuleta, Dubois, Solé, Lomas, Lerner, Pierce, Fiske, entre otros, quienes han hecho un trabajo significativo en cuanto a lo que la comprensión lectora o la semiótica se refiere, partiendo desde su historia y evolución para llegar a lo que entendemos como lectura desde los parámetros legales que, hoy por hoy, se desarrollan en el ámbito educativo.

En términos de los textos fílmicos y sus aportaciones al campo educativo Almacellas, Vilches, Blanco, Ambrós y Breu, entre otros autores, dieron luces sobre sus experiencias y la utilidad y aprovechamiento que se puede dar al cine como herramienta motivadora y generadora de comprensión. Así pues, la intervención soportada en los autores en mención procuró fomentar la lectura de diversos tipos de textos, como un trabajo de comprensión que involucrara el desarrollo del pensamiento crítico entre sus participantes y que fuese más allá de la decodificación de un código común, para adentrarse en la experiencia del encuentro e intercambio de significados que conduzcan a la conciliación y aceptación del otro.

De esta manera la presente investigación soportada en los autores anteriores, además de tener en cuenta las exigencias legales educativas, buscó trabajar con estudiantes de básica secundaria del colegio Hunzá, con el fin de transformar la concepción de lectura que los participantes tienen y generar en ellos una conciencia sobre la misma, su importancia, y la optimización del desarrollo de esta competencia, además de fortalecer y mejorar las debilidades detectadas en este campo durante la fase de diagnóstico.

CAPÍTULO I

Diagnóstico institucional

El diagnóstico buscó en primer lugar conocer a profundidad la institución educativa Hunzá, sus características, población y prácticas pedagógicas, haciendo un análisis concienzudo de las mismas, así como de los desempeños de los docentes y de los estudiantes. En cuanto a los resultados presentados en las pruebas, y su consonancia o disonancia con las políticas educativas, con el fin de establecer las problemáticas presentadas a nivel del lenguaje, y cómo diseñar una estrategia, que permitiese la superación de dichas dificultades y el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.

Se abordó el componente académico partiendo del análisis del modelo pedagógico de la institución desde las posturas de los teóricos respecto a currículo y pedagogía. Posteriormente se buscó identificar la problemática y/o necesidades en términos del lenguaje mediante el análisis de la gestión de aula y de las prácticas pedagógicas de la institución, así como a través del análisis de los resultados del ISCE, para culminar con la propuesta de diseño de una estrategia que contribuyese con la solución o mejoramiento de la problemática.

Institución

El colegio distrital Hunzá, institución de carácter oficial, mixto, modalidad académica, ubicado en Suba Rincón, jornadas mañana y tarde, cuenta con cuatro sedes: Sede A: Carrera. 84 # 129ª – 40; Sede B: Calle 128b # 87d – 05; Sede C: Carrera 86b # 128 – 75; y el jardín infantil



la Manuelita que atiende a niños entre los 0 y 5 años. Tiene alrededor de 1.600 estudiantes procedentes de diferentes regiones del país. Con un promedio de entre 25 y 30 estudiantes por aula. La gran mayoría pertenecientes a la localidad, con estratos socioeconómicos 1 y 2. Tiene alrededor de 70 docentes en las diferentes áreas y jornadas. Cuenta con una biblioteca, un laboratorio, dos salas de informática y equipos multimediales como televisores en algunas aulas. No cuenta con espacio recreo-deportivo, ni con cafetería o cooperativa.

PEI.

Formación humana de ciudadanos capaces de construir una mejor sociedad.

Misión.

El colegio Distrital Hunzá (Colegio Hunzá I.E.D., 2016, p. 17) forma niños, niñas y jóvenes con enfoque diferencial, a través de la educación inicial, básica, media y la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva leve. En la institución se fortalecen las estrategias para la ciudadanía, la construcción de conocimiento, el desarrollo de competencias académicas, laborales y de gestión de proyectos; posibilitando pedagogías flexibles, fundamentadas en: convivencia, investigación, emprendimiento y cultura.

Visión.

El Colegio Distrital Hunzá (Colegio Hunzá I.E.D., 2016, p. 17) hacia el año 2027, será reconocido a nivel distrital por su liderazgo pedagógico en la formación humana de ciudadanos con valores y principios que contribuyan a la construcción de una mejor sociedad, a través del desarrollo de proyectos en convivencia, investigación, emprendimiento y cultura.

Población.

El grupo 702, jornada tarde – grupo intervenido-, constituido por 29 estudiantes, la gran mayoría pertenecientes a la localidad, con estratos socioeconómicos 1 y 2. Las edades de los estudiantes varían entre los 12 y 15 años, por lo que la población es heterogénea. La mayoría de los estudiantes viven en familias ensambladas, monoparentales y de hecho, de acuerdo con encuesta realizada a los participantes. Proviene de diferentes regiones del país y algunos de ellos no han tenido escolaridad continua, saltándose años o retomaron sus procesos educativos tras establecerse en la ciudad.

Con respecto a los procesos lecto-escritores, y de acuerdo con la encuesta sobre hábitos lectores, el grupo manifestó no tener dificultades en la asignatura de lengua castellana. Sin embargo, sus desempeños académicos de acuerdo con las estadísticas institucionales son básicos y se presenta alto nivel de reprobación en la asignatura, que obedece en algunos casos a la falta de cumplimiento con los trabajos asignados o con la motivación de los estudiantes. Se evidenció que la lectura no es una actividad que se realice frecuentemente o fuera del ámbito escolar, mostraron preferencia por actividades de tipo lúdico-recreativas como la práctica de algunos deportes, ver televisión o navegar en internet. De acuerdo con la misma encuesta, los estudiantes no reconocieron o diferenciaron tipologías textuales, reconocieron la importancia de la comprensión lectora y manifestaron abiertamente su deseo de mejorar sus niveles de comprensión y de participar en el proyecto.

Análisis del contexto institucional

Se partió de los referentes nacionales que son los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia (MEN, 2014) del área de lenguaje, así como de la Ley General de

Educación (1994), en el proceso de reflexión continua sobre las prácticas educativas y los niveles de calidad que se pretenden alcanzar y que marcan el derrotero de las prácticas docentes y apuntan a los objetivos de la educación en el país. También se tomó en cuenta el informe presentado por la OCDE (2016), que reveló que el tema de la calidad educativa en Colombia tiene diferentes aspectos a considerar, partiendo desde la cobertura y calidad en educación, pasando por la cualificación y prácticas docentes, la intervención de las familias en el proceso educativo, la asignación de recursos por parte del Estado, el re-direccionamiento de las políticas educativas, la necesidad de *estandarización* de un currículo que sea el techo del quehacer educativo, etcétera.

Las prácticas del colegio Hunzá se enmarcan especialmente en métodos y conceptos tradicionales, es decir, clase magistral, métodos memorísticos, evaluaciones escritas y el trabajo principalmente individual enmarcado dentro de lo que Posner (Posner, 2005, p.13) llamaría currículo operativo. En algunos casos, estas prácticas se combinan con acciones pedagógicas más flexibles y centradas en las características y necesidades de los estudiantes, resultandos concordantes con teorías de Carbonell (2015), donde los trabajos grupales, la experimentación, la autorreflexión etcétera, enriquecen la formación de los educandos. Estas prácticas son producto de la autonomía de cada docente, lo que supone una dificultad para articularlas con lo planteado en el PEI ya que cada docente tiene enfoques y metodologías diferentes, presentan versiones variadas de cómo y con qué recursos se trabaja, además de reconocer que cada uno trabaja con poblaciones distintas en términos de edades y grados de escolaridad.

Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza-aprendizaje

En consecuencia, se considera que una de las falencias se presenta al relacionar la teoría con las prácticas de aula. Como afirma Posner (2005) el verdadero currículo es la manera práctica de aplicar las teorías pedagógicas al aula, es decir, la enseñanza real. Atendiendo a este precepto no se puede afirmar que las prácticas en la institución son buenas o malas, pese a que la coherencia con el PEI no es exacta. Pero si es evidente que retoma aspectos de este, donde se debe potenciar la trazabilidad entre lo planteado teóricamente con lo que realmente se vive dentro de las aulas.

Con respecto a los niveles de desempeño de los estudiantes de grado noveno en el área de lenguaje en las pruebas estatales, la mayor dificultad se presentó en el componente pragmático, que se refiere a no saber distinguir el uso de textos orales y escritos en situaciones comunicativas reales. Lo que generó la necesidad de fortalecer dichos procesos, enfocados en la producción textual haciendo uso del léxico, identificando características, propósitos y roles e intenciones comunicativas, partiendo de los contextos brindados por los textos fílmicos.

CAPÍTULO II

Problema generador

¿Cómo mejorar los niveles de comprensión lectora a través del análisis de textos filmicos mediante la estrategia denominada la letra con cine entra, en estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá J.T.?

Planteamiento del problema

El nivel de comprensión lectora que desarrollan los jóvenes en su edad escolar se presenta como la mayor preocupación. Herramientas como el plan lector, las bibliotecas móviles, el rincón del cuento, los libros al viento; así como la lectura en casa, la asistencia a bibliotecas, etcétera, deberían direccionar y fortalecer dicho proceso. Según la encuesta nacional de lectura del DANE (2017), se evidencia que no se lee lo suficiente ya que, en promedio, los colombianos de 5 años en adelante leyeron 5.1 libros en el transcurso de 2017, y los textos digitales y las redes sociales muestran un importante impacto en la forma, espacios y tiempos de lectura.

Este estudio, además del diagnóstico hecho a los estudiantes de grado séptimo jornada tarde del colegio Hunzá y a algunos de los docentes (ver anexo 2 y 3) que acompañan sus procesos desde diferentes áreas disciplinares, demuestran que los estudiantes no leen diferentes tipos de textos, es más ni siquiera identifican diferentes tipos de textos. Algunos de ellos leen más por obligación académica que por un gusto personal o interés de auto cualificación y en donde no se muestra una verdadera comprensión de aquello que se lee; además, se deja en un

segundo plano otro tipo de lectura como la semiótica, que también permite generar y desarrollar una comprensión profunda y crítica. Esto es concordante con el análisis del ISCE, que demuestra que los estudiantes no relacionan los textos con los contextos e intencionalidades de los interlocutores.

Luego de una minuciosa observación y diagnóstico sobre los hábitos de lectura y comprensión de los estudiantes de grado séptimo del colegio Distrital Hunzá durante el segundo semestre académico del año anterior, se hizo evidente que se presentaban dificultades en la comprensión lectora no sólo de tipo textual, también la semiótica. Debido a que no había una motivación, ya fuera de tipo intrínseco o extrínseco que llevara a los estudiantes a leer, especialmente textos escritos de carácter científico, o aquellos que no les brindara algún tipo de diversión. A esto se sumaba que los textos muchas veces no eran interesantes o lo suficientemente atractivos para ellos, o simplemente, no los reconocían como tales – textos- (en el caso de los textos semióticos) y no encontraban una relación que les permitiera hacer que su lectura tuviera un propósito útil, de alguna manera en sus vidas, lo que generaba cierta apatía hacia la misma.

Seguidamente se encontró que los hábitos lectores son también una dificultad, ya que no se evidenció el uso de espacios o tiempos adecuados para el desarrollo de esta habilidad. La lectura se tomaba como un requisito a usar en el contexto escolar y no lo relacionaban o trascendía a sus ámbitos familiares. Otro factor importante era que los estudiantes no identificaban una lectura de tipo semiótico, por lo que su nivel de análisis referente a los medios de comunicación masiva, no se manifestaba de manera consciente, lo que los supone vulnerables a los efectos que diferentes tipos de discursos semióticos pudieran incidir en ellos.

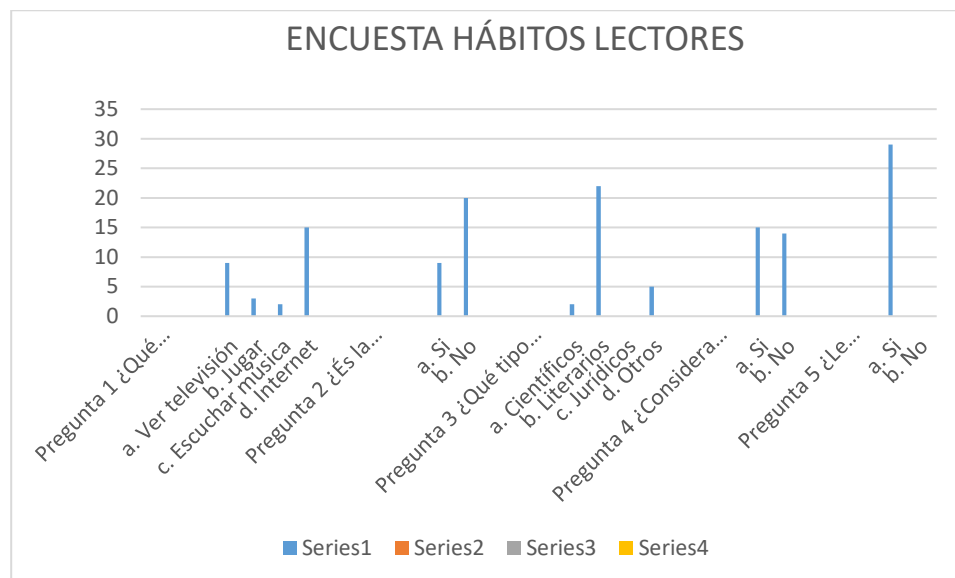


Figura 1. Encuesta hábitos lectores. Fuente: elaboración propia

En vista de la gran importancia del desarrollo y potenciación del proceso de comprensión lectora, además del hecho de la dificultad que se poseían en cuanto a la motivación y aprovechamiento de espacios para la lectura comprensiva, se propuso reflexionar sobre la forma en que se da ese proceso y como se fortalece en las instituciones educativas, concretamente en el colegio Distrital Hunzá.

Hipótesis de acción

La propuesta de intervención “La Letra con Cine Entra” mejora la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, a través del análisis semiótico y discursivo de textos fílmicos (de carácter comercial e independiente) y artículos referidos a temas afines, en estudiantes de grado séptimo del Colegio Distrital Hunzá.

La propuesta de intervención “La Letra con Cine Entra” permitió a los estudiantes tomar posturas críticas frente a diversos temas de la cotidianidad. Descubrir las intenciones ocultas en los diferentes mensajes que circulan regularmente en las tics, los medios, los libros y con sus propios pares. Para ello se tuvo en cuenta los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, así como aspectos semióticos relacionados con la apropiación, reconocimiento e identificación de íconos, índices y símbolos y el desarrollo de pensamiento crítico ligado a valores familiares e institucionales.

Referentes teóricos

Como quedó manifestado, el lenguaje se presenta como el eje transversal de la vida del ser humano. “La relación entre el pensamiento y la palabra, no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento” (Vygotsky, 1995, p. 165), por ello la preocupación de saber cómo se entiende y se analiza cuanto nos rodea, para luego crear, no es algo nuevo. El tema de comprensión ha sido siempre la responsabilidad y preocupación de la escuela, tarea que se ha transformado con cada paradigma regente hasta nuestros días. A continuación, se presentarán las categorías de análisis que se tendrán en cuenta durante la intervención, relacionadas con los niveles de comprensión literal, inferencia y crítico, además de la integración de elementos semióticos del cine, enfocados hacia la comprensión lectora y visto desde las ópticas de diferentes autores.

Comprensión Lectora: Niveles Literal, Inferencial y Crítico.

Dubois (1991) presenta tres concepciones de lectura. La primera de ellas es la lectura como conjunto de habilidades, como una agrupación de elementos susceptibles de descomponerse, en donde los lectores pasan por etapas progresivas de comprensión para dominar

el proceso. Así, la etapa inicial es el reconocimiento de palabras, que lleva al nivel de comprensión, para luego presentar una respuesta emocional que concluye con la asimilación de lo leído. Habla de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. En el nivel literal se tiende a recuperar información explícita dentro un texto, en el nivel inferencial se busca abstraer información que no aparece de manera explícita dentro del texto y finalmente el nivel crítico pretende que el lector tome una postura, reflexione y argumente su posición frente a lo leído (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010). En esta concepción el lector es visto como un decodificador, que extrae el sentido del texto y que es ajeno al mismo, donde los niveles de lectura se trabajan de forma separada, son excluyentes entre sí.

La segunda concepción manifiesta que el sentido del texto es global y no está en las palabras que componen el mensaje, sino que se encuentra en las mentes del autor y lector, y en la forma en como el último reconstruye el texto haciéndolo significativo (Dubois, 1999). Aquí el lector toma un papel activo, y trae toda su experiencia para la construcción de significado del texto, que se entiende como la duplicación del mensaje del autor, entender lo que este quería transmitir. Finalmente, la autora presenta la lectura como un proceso transaccional, “el texto contiene el significado “en potencia”, pero que éste se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura” (Dubois, 1999, p. 17). Dicho proceso es un encuentro único entre lector y texto, en donde uno modifica al otro, posibilitando múltiples interpretaciones, que varían por circunstancias particulares de los actores en mención.

Tomando estas concepciones como referentes, se analizarán, los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, vistos desde el enfoque transaccional. Este, presenta la comprensión, no como un sistema de decodificación, sino como una relación de varias vías entre texto, lector y contexto, en donde los niveles de lectura no son excluyentes entre sí, sino que van dando cuenta

del desarrollo del pensamiento permeado por las experiencias y conocimientos previos de los lectores, que serán resignificados para mejorar su proceso de comprensión lectora.

Comprensión Lectora con Sentido Social.

Es el interés de la presente intervención abordar la comprensión, no como instrumento de la escuela, que se trabaja únicamente en el ambiente académico y que pierde su utilidad fuera de las aulas. Se pretende dar sentido social a la comprensión lectora, ya que facilita la comprensión del mundo, es una preparación para la vida. En ese sentido, Lomas (1996/1999) quien presenta la competencia comunicativa como el objetivo de la educación lingüística y literaria, en donde se involucran los usos del lenguaje en los diversos contextos, con diferentes tipos de textos y sus respectivas intenciones desde las posturas de hablantes, oyentes, lectores y escritores, nos indica que el sentido social y el contexto, el uso real de la comprensión debería ser el objetivo principal de la lectura para así “saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (Lomas, 1996/1999, p. 16) que en últimas refleja el nivel de competencia, desarrollo y apropiación de la lengua que les permitirá a los individuos desempeñarse satisfactoriamente en sus contextos socioculturales.

Desde esa misma perspectiva, Lerner (2001) presenta los propósitos de la escuela y los propósitos sociales en términos de lectoescritura, que nos lleva a pensar en qué es lo necesario enseñar en el aula. Se necesita que la lectura sea vivencial y útil para que tenga implicaciones y desempeños sociales, esto es, que los textos a trabajar tengan un sentido y propósito más allá de aprender a leer. Es justo allí donde nos encontramos con “lo real” que debería ser la puesta en escena de “lo necesario”, pero que nos muestra el uso de la lectura y su comprensión como un

proceso mecánico que, por cuestiones de recursos y tiempos, así como por asuntos muchas veces burocráticos, administrativos y de evaluación no alineados, desdibujan el proceso de lectoescritura y lo restringen a ciertos componentes meramente lingüísticos.

Dicho lo anterior, la intervención, La Letra con Cine Entra, ha buscado en los textos presentados, integrar lo necesario y lo real para vincular a los estudiantes de manera significativa en el proceso de comprensión lectora con un propósito comunicativo-social, donde ellos sientan que las temáticas abordadas son cercanas a sus vidas, y sobre las que puedan y quieran dar una opinión y reflexionar para transformar sus entornos. Es un espacio de expresión que les demuestra que tienen mucho que decir, y los invita a escribir, a pensar, a comprender; aspectos que priman sobre las formalidades de la lengua, que se espera, poco a poco y conforme avance el proceso mejoren y se conviertan en fortalezas.

El Cine Como Elemento de Comprensión.

En términos del cine como herramienta motivadora y de aprendizaje, De la Torre, Rajadell, Tort y Otros entienden “el cine formativo como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos, o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (De la Torre, Rajadell, Tort & Otros 1996, p.10 -17). El docente, se muestra como el mediador entre el relato fílmico y los espectadores, quienes son los que atribuyen, por mediación del maestro, el carácter formativo al cine. Parte del carácter en mención se refiere a la “asimilación e interiorización” de conocimiento, no de contenidos instructivos per se.

Por otra parte, Pereira y Marín (2009), presentan el cine vinculado a la escuela como una herramienta multidisciplinar y social. Se manifiesta como una imagen de la memoria colectiva del pensamiento de las masas donde los textos fílmicos, reflejan las evolución y periodos de desarrollo y crisis humanas, así como estereotipos y valores sociales vigentes en cada periodo de tiempo. Esto conlleva a identificar el cine como un conductor de modelos sociales, valores y patrones de conducta a seguir, de ahí su importancia si se retoma como herramienta de formación.

Almacellas analiza el desarrollo de los jóvenes dentro de entornos familiares permeados por la fuerte influencia de los medios de comunicación que generan conflictos morales, por estar muchas veces en contravía con las bases familiares y valores con que fueron formados. Advierte del peligro de la sobre estimulación que estos medios generan, pero reconoce el potencial formativo del cine, sobre todo:

la imagen cinematográfica puede ser, así, un inestimable recurso para ensanchar las bases de su formación humanística y orientarles debidamente respecto a temas que suponen un grave riesgo para ellos, como son el materialismo desenfrenado, la violencia, la promiscuidad sexual, y, sobre todo, la frecuencia del consumo de alcohol y drogas (Almacellas, 2004, p. 25).

La autora hace hincapié en la necesidad de formar jóvenes críticos, capaces de analizar los textos y contrarrestar los efectos de la información nociva que en ellos se presenta, mediante la reflexión y creación del desarrollo de su pensamiento. Por ello el uso del cine como recurso o estrategia pedagógica, no se puede quedar en la presentación de un texto fílmico o película a un grupo de estudiantes. Existen unas exigencias que no se pueden pasar por alto y que es

importante resaltar como la función de los objetivos formativos del relato fílmico, las orientaciones que docente debe proporcionar para fortalecer el proceso de comprensión y la reflexión individual y colectiva partiendo desde las realidades de los individuos participantes (2004, p.p. 30 -31).

La Semiótica.

La semiótica se presenta, como el elemento integrador de los textos verbales y fílmicos, en donde los signos son retomados como elementos de comunicación que generan significado. Fiske (1982, p.34) realiza una breve introducción sobre el significado de la semiótica y del estudio de los signos, de los códigos y la cultura en que operan. Así mismo define las dos grandes vertientes. Desde Peirce (Peirce, citado por Fiske, 1982, p.35), manifiesta que “un signo es algo que de alguna manera o capacidad representa algo para alguien” dichos signos se clasifican en íconos que tienen una conexión real con el objeto y se parecen a este, índices que igualmente tienen una conexión real y un lazo directo entre signo y objeto, y, los símbolos que no tienen conexión o parecido con su objeto y que son producto de la aceptación y uso de os sujetos en un contexto determinado. Por otro lado, Saussure presenta el signo como “un objeto físico con un significado... el significante es la imagen o apariencia del signo, como lo percibimos a través de los sentidos, y el significado es el concepto mental al que se refiere” (Saussure, citado por Fiske, 1982, p. 37).

Ambos autores concuerdan con que los signos son el eje de significación, donde los usuarios del lenguaje los crean y aceptan como representaciones culturales, variables, cambiantes y reemplazables conforme se transforma la cultura.

Referentes Metodológicos

Dicho lo anterior, y validando la vinculación del cine con los procesos de comprensión, expuestos, se ha optado por replantear y modificar algunos aspectos de la configuración y secuencia didácticas (Santiago, Castillo, & Morales, 2007) que atañen a la presente intervención. Comprendiendo que el docente, es el mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, quien lo ajusta a las necesidades educativas de los estudiantes, sin desconocer los requerimientos legales y las obligaciones adquiridos. Así pues, se ha procurado que los textos a leer no estén aislados de la realidad de los lectores, estos deben contemplar diferentes tipologías entre las que se cuentan textos visuales, fílmicos y semióticos entre otros, se procura acortar las distancias entre el texto y el lector para que haya una construcción de significado que sea significativa para los usuarios.

En consecuencia, la intervención denominada “La Letra con Cine Entra” se analiza como una estrategia pedagógica que desde la postura de Solé (2006), presenta unos objetivos claros y definidos, que darán sentido a cada sesión. La autorregulación y ajuste del proceso está contemplado como parte de la vivencia y requerimiento de los lectores, quienes a través de talleres y mediante foros de discusión entraran a hacer las reflexiones frente a los temas proporcionados por los relatos fílmicos. La modelación de la estrategia ya fue realizada, a partir del diagnóstico y mediante el texto fílmico el circo de la mariposa.

La fase de participación de los alumnos fue una constante durante la intervención, pues fueron ellos quienes determinaron el avance de la estrategia. Hubo una fase de lectura silenciosa, en donde cada estudiante tuvo su encuentro transaccional con el texto, y donde pudo hacer la

reflexión y lectura significativa que lo llevó a la comprensión, ambición principal de esta estrategia. Mediante la instrucción directa, en la que se implementaron los foros, se aclararon conceptos y dudas respecto al texto en discusión abierta, donde la construcción colectiva terminó por ampliar los horizontes de sentido de los participantes.

El uso del taller horizontal como estrategia privilegia el trabajo tanto individual como colectivo, y busca como lo manifiesta Ander-Egg (1991) desde el sentido pedagógico “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente” (P. 2). El trabajo multidisciplinario entre los estudiantes, quienes no abordarán contenidos, sino que tendrán objetivos de trabajo en torno a un proyecto grupal, les permitirá adquirir destrezas y habilidades lectoras, encaminadas al fortalecimiento de los niveles de comprensión, en donde docente y estudiantes son sujetos y agentes de la construcción del conocimiento.

Los foros a su vez son una estrategia de participación, que buscan la discusión de temas de interés común y que se pueden realizar, bien sea en plenaria, como lo abordara la intervención, o mediante un panel, donde un moderador, da la palabra y vigila los tiempos de participación (Colombia aprende, 2012). La Letra con Cine Entra, busca que los lectores de textos fílmicos dialoguen sobre temas como la violencia, la orientación sexual, la tolerancia. En donde confluyan diversos puntos de vista, sentires y reflexiones, para el desarrollo de un pensamiento crítico frente a los temas en mención, que den como resultados, sujetos capaces de reconocerse en el otro, más respetuosos y tolerantes de las diferencias, más humanos, menos prejuiciosos y en ese sentido más comprensivos de quienes los rodean.

Para finalizar este sustento teórico del diseño de intervención, Dubois (1991), con estas palabras resume el fin de esta:

La lectura de libros difícilmente nos deja intactos. Algo nos cambia por dentro. De manera consciente o inconsciente recogemos, interpretamos, adoptamos, transformamos concepciones, ideas, valores; habitamos en mundos distintos y sin embargo nos reconocemos en las vidas y pensamientos de otros, coincidimos con ellos o adversamos lo que los autores hacen decir o hacer sus personajes si se trata de un drama o una novela, o lo que afirman en el caso de un ensayo, una tesis o un informe. (Alcaldía Mayor de Bogotá. 2001).

La Letra con Cine Entra, mediante la comprensión de textos fílmicos, escritos y orales, buscó iniciar con el cambio desde adentro de sus participantes, busca no dejarlos intactos y hacerlos curiosos e inquietos.

CAPÍTULO III

Plan de acción

Esta intervención apuntó a mejorar los niveles de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico de textos escritos y semióticos en los estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá. Quienes necesitaban potenciar dichos niveles, no sólo para mejorar el desempeño en las pruebas estatales, sino para cualificarse y acceder a la educación superior, también para generar conciencia, gusto y crear hábitos en cuanto a la lectura. Se propuso aprovechar el espacio que el colegio propició donde se direccionen y resignifiquen los hábitos lectores en los estudiantes; buscó además posibilitar la evaluación y realimentación de este con miras a fortalecer la comprensión y a hacer más sólido y eficaz el proceso de lectura, que posteriormente se verá reflejado también en las pruebas de estado.

Este proyecto posibilitó que los estudiantes vieran en una película un tema y contextos determinados, que leyeran un texto formal sobre la problemática presentada en el texto fílmico, o el aspecto cultural y el contexto que la enmarcan, para posteriormente hacer una reflexión desde el cine foro, donde se generasen las reflexiones e interpretaciones que permitiesen evidenciar el desarrollo y mejoramiento de la competencia lectora. Por tanto, la estrategia que se propuso en este proyecto no sólo fue pertinente, también viable; ya que combinó el cine como agente motivador y punto de reflexión sobre diferentes situaciones y momentos de la vida, que direccionado desde textos escritos afines al tema tratado, y posterior a la realización del cine

foro. Pudieron así los estudiantes llegar a generar construcciones de significado y crítica que dieron cuenta de una mejor interpretación y comprensión.

Objetivo general

Contribuir con el mejoramiento de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, a través del análisis de textos fílmicos, mediante la estrategia denominada la letra con cine entra, de los estudiantes de grado séptimo del colegio Hunzá J.T.

Objetivos Específicos.

Diseñar la intervención, instrumentos de recolección de información, talleres y evaluaciones que evidencien el proceso del grupo participante, en donde se dé cuenta del estado inicial del nivel de comprensión de lectura de los participantes, en contraste con el avance o progreso a través de la implementación de la estrategia.

Realizar la intervención, aplicando los instrumentos diseñados, recolectando la información relevante para el proceso de sistematización.

Analizar los resultados obtenidos de los instrumentos para conocer la efectividad de la intervención y posibilitar la realimentación y fortalecimiento del proceso lector de los participantes, y la prolongación en el tiempo de la estrategia.

Propósito de aprendizaje

El propósito de la estrategia era mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y hacer de ellos sujetos más competentes a la hora de enfrentar situaciones que impliquen análisis y comprensión del mundo, bien sea en la presentación de las pruebas de

estado, o de la lectura cotidiana de elementos lingüísticos y semióticos inmersos en el mundo de la comunicación globalizada.

Participantes

El grupo 702, jornada tarde - grupo intervenido- varían entre los 12 y 15 años, por lo que la población es heterogénea. Procedentes de diferentes regiones del país, quienes tienen idiosincrasias, cosmovisiones y usos de la lengua tan variados como sus procedencias. La gran mayoría pertenecientes a la localidad.

Estrategia didáctica

La estrategia didáctica desarrollada a través de la intervención fue la secuencia didáctica, que según lo propone Díaz Barriga (2013) es el trabajo secuencial, planificado, centrado en el aprendizaje del estudiante, conducente a la construcción de conocimiento significativo. Para ello se tuvo en cuenta el formato propuesto por el autor, y se desarrolló de la siguiente manera:

CONTEXTO	<p>Los estudiantes de grado séptimo, pertenecientes al ciclo tres, presentan dificultad al reconocer tipologías textuales, intención de los hablantes y usos en contexto de los textos, por ello fue necesario mejorar sus habilidades comunicativas y de comprensión lectora, e implementar el uso de un lenguaje formal, más elaborado, diferente al que usan cotidianamente o con sus pares.</p> <p>Para ello, se diseñaron y realizaron talleres, con el fin de posibilitar el acercamiento a diferentes textos, su lectura y la comprensión de estos desde la reflexión sobre temas de interés y experiencia de vida de los participantes.</p>
COMPETENCIAS A FORMAR	<p>Comprensión y producción de textos en contexto, que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establecimiento de nexos intertextuales y extratextuales.</p>

Reconocer en situaciones comunicativas auténticas, que posibilitaran la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar las actitudes de respeto y tolerancia (Estándares Básicos de Competencias, 2006).

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

- Se presentaron diferentes tipos de textos fílmicos tendientes a causar impacto y generar reflexión en los estudiantes.
- Se realizó un taller especial sobre semiótica, con el fin de dar herramientas y contexto a los estudiantes para el desarrollo de las actividades a realizar.
- A partir de estos, se presentaron textos formales respecto a los temas tratados, con el fin de ampliar la información de los estudiantes sobre el tema tratado. La lectura de los textos formales se realizó de forma individual para posibilitar que cada participante hiciese su ejercicio de reflexión, análisis y comprensión.
- Se procedió al desarrollo de talleres individuales en donde los estudiantes se enfrentaron con los diferentes niveles de comprensión. Cada taller fue diseñado para que de forma progresiva complejizara el nivel de análisis y comprensión de los estudiantes.
- Se realizaron los cine foros, en donde se buscó la construcción de conocimiento colectivo, a través de discusiones y reflexiones sobre los talleres y los temas abordados en los textos. En ellos, los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer preguntas, discutir y dar sus puntos de vista sobre los temas tratados.
- Se requirieron algunos productos como la construcción de textos y la elaboración de símbolos para complementar el trabajo realizado.
- Los participantes realizaron sus propios textos fílmicos, con temáticas elegidas por ellos mismos, que fueron presentados y socializados como parte del proyecto institucional al final del año.
- Formulación y revisión de talleres y textos producidos por los estudiantes.

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Cine foros. • Socialización de producciones de los estudiantes.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Textos fílmicos: El circo de la mariposa, Precious, Mi vida en rosa. • Talleres. • Registros en vídeo y audio.
TIEMPOS	<p>Fue necesario invertir ocho horas de clase por cada actividad de aprendizaje programada.</p> <p>De esta manera, se dispuso de 28 horas de clase para abordar todo el proceso, desde la proyección del texto fílmico, hasta la socialización de los productos elaborados por los estudiantes.</p> <p>Cada taller se desarrolló en dos horas de clase.</p> <p>Cada cine foro tuvo un espacio de dos horas de discusión, con el fin de dar realimentación y hacer claridad sobre las dudas presentadas por los estudiantes.</p> <p>Se dispuso de una jornada especial de cuatro horas para la socialización de los textos fílmicos producidos por los estudiantes, donde se asignaría una valoración especial a su trabajo, por parte de jurados externos al ciclo.</p>

Tabla 1. Secuencia didáctica. Formato tomado de Díaz- Barriga A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.

Metodología

Investigación acción participativa.

Este proyecto se inscribe dentro de la investigación– acción donde se identifica la problemática que se presenta en un grupo determinado provocando una reflexión profunda sobre las necesidades y estrategias a aplicar con el fin de contribuir con la solución de dicha

problemática; analiza acciones humanas y situaciones sociales, para tomar una postura exploratoria, basada en teorías serias y confiables que dan soporte a lo que puede llegar a ser la estrategia para la resolución del problema. Interpreta los roles de los participantes, en este caso, educandos y profesor, posibilita el clima de la confianza entre los actores para que la recolección de información y el dialogo sea libre y fluido y permita la solución la situación problema.

Dentro de las características que se necesitan para llevar a cabo este tipo de investigación se requiere que un proyecto se haya planteado como una práctica social susceptible a mejoramiento; que avance a través de ciclos de planeamiento, acción, observación y reflexión crítica e interrelacionada; que implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación del mismo, para incluir a otros afectados por la práctica, y mantener un control colaborativo del proceso (Carr y Kemmis. 1986).

Lo anteriormente expuesto evidencia la concordancia del tipo de investigación con la estrategia aquí planteada y refleja así su pertinencia.

Diseño de la investigación e instrumentos

Respecto a la clasificación de la información, se buscó que los instrumentos de recolección de datos estuviesen en perfecta alineación con la propuesta, donde se tuviesen en cuenta factores académicos, clima de aula, factores externos, y de manera holística presenten factores relevantes que incidieron en el proceso durante las fases en que se llevaron a cabo (ver anexo). El análisis de dichos instrumentos se realizó de forma cronológica, ya que de esta manera se podría evidenciar el progreso e impacto de la intervención, así como el interés y

motivación que los estudiantes manifestaron a través del tiempo en el que transcurrió la intervención.

Las fuentes de información buscaron soportarse en diferentes tipos de registros sobre la experiencia en donde se incluyeron:

Grupo Focal.

Busca reunir una muestra significativa de participantes con el fin de evaluar la eficacia de la intervención en sus diferentes fases y con sus diferentes componentes a través de la contestación de preguntas abiertas que posibilitan la crítica y la reflexión sobre el proceso llevado a cabo.

Diarios de campo.

Donde se pretende registrar en el momento todas aquellas conductas o situaciones que sean relevantes para nuestra investigación y que posibilitan que el investigador sea imparcial y objetivo al momento de la recolección de los datos.

Es tomar en cuenta todos aquellos aspectos observables que ponen en evidencia la situación problema y la forma en que se asume por parte de los actores involucrados en la misma.

Encuesta.

Toma de muestra de una población objetivo, se obtiene información sobre el tema que se desea saber, la cual arrojará datos estadísticos.

Portafolio.

Es el instrumento que posibilita la autoevaluación y coevaluación mediante la recolección de datos, del trabajo producido por cada estudiante a lo largo del proceso que lleve dentro de una asignatura determinada. Es la muestra real y concreta de los avances, herramientas, instrumentos y demás elementos que se toman en cuenta para el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes.

Son carpetas de trabajo en las que se recopila toda la información relativa al proyecto realizado por los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en una o varias áreas del conocimiento. Por su carácter formativo, el portafolio constituye un recurso importante para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En las carpetas, el estudiante va recopilando sus producciones, en las que se puede apreciar su esfuerzo, su talento, sus potencialidades, su creatividad, sus habilidades, las evidencias de su proceso de autorreflexión, sus logros, así como las dificultades y problemas que ha tenido que confrontar en un campo específico del conocimiento (Peña, Ball y Barbosa, 2005).

Grabaciones Audio y Vídeo.

Complementan y dan soporte al diario de campo. Permiten hacer un registro muy objetivo de las distintas situaciones que se dan dentro del aula de clase y ponen de manifiesto la forma en que se llevara a cabo este proyecto, brindando información de tipo cualitativo y cuantitativo para hacer más fácil la sistematización de la información requerida para los fines de la investigación.

Diseño metodológico de la propuesta pedagógica

La intervención pedagógica, “La letra con cine entra”, tuvo como objetivo principal buscar el mejoramiento de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de grado séptimo jornada tarde del colegio Hunzá, en donde el cine foro es la materialización verbal entre el texto fílmico y el texto formal, que refleja el nivel crítico de comprensión a que han llegado los estudiantes.

En este orden de ideas la estrategia consistió en la presentación de textos fílmicos, relacionados al género del cine independiente, que tuvieron temas específicos como: maltrato intrafamiliar o a la mujer, orientación sexual, superación personal, etcétera. Posterior a la proyección de los mismos, se propuso la lectura de un texto formal que dio soporte teórico al texto fílmico, para luego realizar un taller de carácter individual donde se buscaría “*medir*” el nivel de comprensión de cada uno de los estudiantes. Luego se realizó el cine foro en donde se aclararon dudas, se discutieron los temas propuestos y se puso a prueba una vez más la competencia comunicativa de los estudiantes.

Planeación de actividades

Dentro de esta propuesta se tuvieron en cuenta los siguientes procedimientos que dan la directriz que el proyecto requirió para su desarrollo:

1. En primer término, tenemos la proyección del texto fílmico, que buscó motivar y comprometer al estudiante mediante sus temas humanos, quizás polémicos, con la interpretación y comprensión de las situaciones presentadas en el mismo.
2. En el momento de la proyección del texto fílmico, los estudiantes tuvieron en cuenta elementos de narratología, forma e imagen de este para hacer un análisis profundo y

reflexivo sobre todas las dimensiones y lenguajes, además de las significaciones y mensajes que el texto pueda aportar.

3. Se llevó a cabo la lectura del texto académico o formal que dio soporte al texto fílmico y que presentó una visión objetiva de la realidad que el otro pretende transmitir.
4. Se llevaron a cabo cine foros, en donde se abrió el espacio para las reflexiones y discusiones que partieron de la integración del texto fílmico, del texto formal y las interpretaciones y lectura que los estudiantes hicieron de los mismos; su resignificación basado en los procesos de comprensión hechos por los estudiantes.
5. Cada estudiante llevó un portafolio, en el que consignó los materiales, talleres y actividades propuestas para cada texto fílmico y que dieron cuenta de su proceso individual y los posibles avances en materia de comprensión y desarrollo de pensamiento crítico que se manifestaron.

La estrategia tuvo una coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, teniendo en cuenta los instrumentos mencionados anteriormente (portafolios, talleres, vídeos, etcétera,) con el fin de retroalimentarla y nutrirla, y de esa forma detectar las debilidades de esta para buscar un plan de mejoramiento que la haga más sólida y efectiva y cumpla así con su objetivo principal. A continuación, se presenta la tabla de talleres realizados durante la intervención junto con los detalles de cada sesión realizada:

Tabla 2. Talleres de la intervención.

NOMBRE ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	TIEMPO
Taller el Circo de la Mariposa	Identificar el estado inicial de los niveles de comprensión de los estudiantes participantes del proyecto.	Se proyectará el cortometraje del que luego se hará una lectura sobre la enfermedad que padece el protagonista, para concluir con un taller y reflexión sobre la misma.	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Televisor • DVD • Película • Taller • Fotocopias 	2 horas de clase
Cine foro Precious	Mejorar los niveles de comprensión inferencia y crítico. Incrementar el nivel de complejidad en los niveles de comprensión de los estudiantes. Generar un espacio de crítica y reflexión frente al maltrato de género y maltrato intrafamiliar y como este afecta y puede llegar a destruir la vida de las victimas conscientes o no de los roles de abuso y abusado.	Se proyectará la película. Posterior a ello se les entregara un texto referente a la violencia de género y violencia intrafamiliar que anexo tiene un taller que los estudiantes deben resolver individualmente. Luego de ello en la siguiente sesión se llevara a cabo el cine foro donde por pequeños grupos se discutirá sobre el tema propuesto donde los estudiantes manifestaran sus posturas y percepciones sobre los textos. Se finalizará la sesión con la plenaria de las discusiones realizadas en los pequeños grupos, en donde se sacarán conclusiones frente al tema abordado.	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Televisor • DVD • Película • Taller • Fotocopias 	5 horas de clase

Taller Semiótica	<p>Presentar la lectura de elementos no verbales como fuente de información y comunicación del pensamiento y emociones humanas.</p> <p>Generar procesos de reflexión a partir de elementos semióticos encontrados en diversos textos y ámbitos.</p>	<p>Se presentarán variedad de fragmentos de películas, series, comerciales, entre otros, con el fin de mostrar diferentes elementos semióticos como íconos, índices, símbolos, colores, expresiones gestuales y corporales, con el fin de determinar su aportación en la comunicación y comprensión humana. Adicionalmente se llevarán otro tipo de recursos como fotos, pinturas, historietas, con el fin de que los estudiantes identifiquen los elementos semióticos en diversos contextos.</p>	<p>Técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Televisor • Películas • Historietas • Fotos • Caricaturas • Pinturas 	2 horas de clase
<p>Cine Foro</p> <p>Mi Vida en Rosa</p>	<p>Mejorar el nivel de comprensión inferencial.</p> <p>Motivar a los estudiantes a reflexionar y tener sentido crítico frente al tema de la identidad y la orientación sexual como parte del desarrollo de cada individuo dentro de ámbitos sociales diversos y cambiantes.</p> <p>Generar procesos de reflexión que sean manifestados de forma oral y escrita, en donde se evidencie la apropiación de los niveles de comprensión de los textos trabajados.</p>	<p>Se proyectará la película a los estudiantes de grado 702 jornada tarde del colegio distrital Hunzá. Posterior a ello se les entregará un texto que da soporte al tema de la película, en este caso la identidad y orientación sexual y que anexo tiene un taller que los estudiantes deben resolver individualmente. Luego de ello en la siguiente sesión se llevará a cabo el cine foro donde por pequeños grupos se discutirá sobre el tema propuesto donde los estudiantes manifestaran sus posturas y percepciones sobre los textos. Se finalizará la sesión con la plenaria de las discusiones realizadas en los pequeños grupos, en donde se sacarán conclusiones frente al tema abordado.</p>	<p>Técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Televisor • DVD • Película • Taller • Fotocopias 	5 horas de clase
Evaluación De La Intervención	<p>Conocer la percepción de los estudiantes frente a la propuesta, su utilidad e impacto.</p>	<p>Se entregará una encuesta de satisfacción y se abrirá el espacio para hacer comentarios, aportes y sugerencias frente al trabajo desarrollado durante la intervención.</p>	<p>Técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de satisfacción. • Fotocopias 	2 horas de clase

Tabla 3. Matriz de evaluación. Fuente: elaboración propia

MATRIZ DE EVALUACIÓN				
CRITERIO	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
Extrae información relevante contenida de manera explícita en el texto dando cuenta de elementos constitutivos propios de la tipología abordada.				
Desarrolla predicciones e hipótesis lógicas y coherentes a partir de la información presentada en el texto.				
Argumenta y relaciona la información extraída a partir del texto, evidenciando una postura crítica que denota las reflexiones hechas vinculadas a su contexto e historia de vida.				

CAPÍTULO IV

Sistematización de la experiencia de intervención

Descripción de la intervención

La letra con cine entra, pretendió mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes de grado séptimo mediante la proyección de textos fílmicos acompañados de textos formales complementarios y afines a los temas de los textos filmográficos, esto con el objeto de complementar la información y dar mayor claridad sobre los temas tratados. Posteriormente, se desarrollaron talleres individuales, que fueron diseñados según los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Cada uno referido a las categorías que permitieron dar cuenta desde un nivel básico hasta un nivel alto de comprensión. Así tenemos que dentro del nivel de comprensión lectora literal hay subcategorías que se relacionan con la descripción de aspectos contextuales, culturales, sociales y comportamentales de acuerdo al filme presentado. También se puede observar para el nivel inferencial, un análisis de tipo semiótico y para el nivel crítico una subcategoría de tipo argumentativo respecto a las posturas ideológicas presentadas por los lectores frente al texto. Es importante mencionar, que cada taller fue aumentando la complejidad de sus textos formales, vocabulario y estructura, ya que se quería propiciar que el nivel de comprensión fuera más allá de la lectura literal y se pudiese evidenciar hasta qué punto los estudiantes lograban asimilar y entender información cada vez más elaborada.

Una vez terminadas las sesiones propias de la intervención, se continuó con el proyecto, que estuvo enlazado con el proyecto institucional hacia la excelencia, en donde los estudiantes realizaron cortometrajes que ellos mismos escribieron y produjeron, y que, al finalizar el año, se sustentaron formalmente ante jurados quienes valoraron toda la propuesta.

Reflexión sobre las acciones pedagógicas

Tras haber implementado la estrategia, se evidencia que la alineación de los elementos de la secuencia didáctica, tales como currículo, evaluación y demás dio respuesta a las necesidades de mejoramiento de los niveles de comprensión de los estudiantes. La competencia comunicativa (Lomas 1996/1999) objetivo de la educación lingüística y literaria, no solo privilegia el código y la alfabetización, también se involucran los usos del lenguaje en los diversos contextos, con diferentes tipos de textos y sus respectivas intenciones desde las posturas de hablantes, oyentes, lectores y escritores, que se hicieron evidentes con el transcurrir de las fases de la intervención. Los estudiantes se apropiaron del proyecto y mostraron no solo que se puede mejorar el nivel de comprensión, sino que paralelamente y de acuerdo con Lomas (1996/1999) ellos supieron “qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (p. 16) que en últimas refleja el nivel de competencia, desarrollo y apropiación de la lengua que les permitió desempeñarse satisfactoriamente durante la intervención.

Es este orden de ideas, con Lerner (2001) definimos los propósitos de la escuela y los propósitos sociales en términos de lectoescritura, que nos llevó a pensar en qué es lo necesario para enseñar en el aula. La respuesta parece más simple, de lo que fue llegar a ella. Se necesitó que la lectura fuera vivencial y útil para que tuviera implicaciones y desempeños sociales. Esto es, que los textos a trabajados tuviesen un sentido y propósito más allá de aprender a leer. Es

justo allí donde la estrategia presentó temas como abuso, violencia intrafamiliar, orientación sexual, superación de las dificultades, racismo, entre otros, por lo que los temas tratados tocaron las vidas y conciencias de los estudiantes. Muchos de ellos manifestaron en los foros realizados, vivencias similares y se hizo un proceso de reflexión interesante que concluyó no con la mera valoración de un proceso, sino con la posibilidad de extender el proyecto e involucrar de forma más profunda y consciente a los estudiantes.

Desde el punto de vista de evaluación, se trazaron objetivos de aprendizaje concretos, alcanzables y medibles, donde todos los participantes tuvieron claro cuál era la meta por alcanzar. La evaluación sumativa se dejó de lado (aunque fue parte del proceso), pero se dio prioridad e importancia al seguimiento de los avances, no con el fin de resaltar los errores, o a lo mejor, menospreciar las interpretaciones de los estudiantes sino donde se contribuyó de manera significativa con la construcción de significado y conocimiento de los otros. Los estudiantes comprendieron que la evaluación es una herramienta que les ayuda a aprender y que las notas, aunque requeridas desde el punto de vista administrativo, no tuvieron igual importancia para los procesos que se realizaron en las sesiones clase. Esto los llevó a tener una verdadera motivación durante el proceso.

En consecuencia, la estrategia se mostró como un punto de partida que puede fortalecer y mejorar los niveles de comprensión. El corto tiempo que fue destinado para su desarrollo, produjo resultados satisfactorios, mejorando los niveles de comprensión, pero también el sentido crítico, social y de valores de los estudiantes que está perfectamente alineado con el PEI institucional. Dicha alineación y resultados invitan a continuar y fortalecer este proyecto ampliando la cobertura a otros grados e involucrando cada vez más docentes que quieran mejorar

los procesos en sus disciplinas. Esta iniciativa ya ha dado fruto. Además, de la afectación positiva a la población participante, desde el área de español; se produjeron a partir de la intervención diversos proyectos con otros grados, se mantiene el proyecto de cine para la comprensión como proyecto institucional hacia la excelencia, y este año se ha querido fortalecer el proceso semiótico, por cuanto los cortometrajes que realizarán los estudiantes serán cine mudo. Los estudiantes participantes de esta intervención han optado por proponer nuevas proyectos y formas de mejorar sus niveles de comprensión partiendo de la motivación que les dejó la experiencia.

Por otro lado, es pertinente hacer hincapié respecto al avance en cuanto a la cualificación docente. Si bien la institución y los procesos de los estudiantes se vieron afectados positivamente, el trabajo de concienciación y reflexión de las prácticas docentes fue realmente significativo conforme se avanzó en el diseño e implementación de la propuesta. Son muchos los trabajos e investigaciones que propenden por mejorar los procesos de pensamiento y niveles de competencia en los estudiantes; sin embargo, el docente se deja de lado como un mero instrumentador del conocimiento. Esta intervención posibilitó el encuentro y el redescubrimiento de la docencia desde la vocación y desde la profesión, con todas las aristas e implicaciones que la práctica docente conlleva.

La reflexión sobre las prácticas, la gestión de aula y la forma en que los docentes somos mediadores entre el conocimiento y los educandos, produjo una verdadera transformación de las prácticas al interior de las aulas, no con el grupo participante de forma exclusiva, sino con todos los estudiantes a cargo en la institución. La auto-crítica constante y la apertura de los proyectos para hacerlos interdisciplinarios invitando a toda una comunidad a participar, fortalecieron las

intervenciones y ampliaron el espectro para trabajos futuros realizados no desde un área, sino en la comunidad. Con objetivos claros y definidos, y con rutas de acción que trascienden las actividades de aula a proyectos serios y fundamentados que mejorarán los resultados, no solo desde los mecanismos de evaluación estatal, también desde el sentido académico y humano que se define desde el PEI.

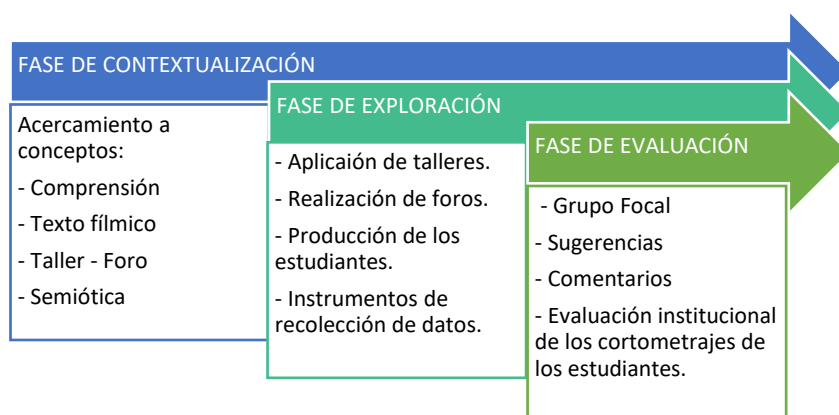
Sistematización de la práctica en torno a la propuesta de intervención

Análisis de los resultados.

Para dar inicio al proceso de sistematización de la intervención, es necesario precisar que las muestras de los trabajos y productos de los estudiantes se ha transcrito de forma literal, usando las expresiones y escritura usada por ellos. Es importante señalar que se pueden encontrar algunas faltas de ortografía e ideas confusas, pero por ser material fundamental para el análisis del presente proyecto, no se alteró.

La estrategia La Letra con Cine Entra tuvo tres fases; la primera de contextualización, donde los estudiantes se acercaron a los conceptos de comprensión lectora, texto fílmico, semiótica, foros, talleres y a la metodología que se llevaría a cabo durante las sesiones en las que se realizara el proyecto. La segunda fase, fue la de exploración donde los estudiantes se apropiaron de la metodología y de las temáticas de la intervención. La tercera y última fase fue la de evaluación, en donde los participantes a través de un grupo focal evaluaron la intervención en su totalidad, reconociendo su utilidad, eficacia y haciendo las sugerencias y comentarios que estimaron pertinentes para contribuir con su mejoramiento y sostenimiento.

Figura 2. Fases de la estrategia.



Fuente: elaboración propia

Además de las fases de la intervención, se diseñaron talleres que tuvieron dos propósitos principales; el primero de ellos fue brindar información e insumos para que los estudiantes trabajaran diferentes temáticas, tipologías textuales, ampliaran su léxico y pudiesen apropiarse de la construcción de conocimiento y comprensión lectora sin las complicaciones y limitaciones que se dan generalmente por falta de recursos o material para el trabajo. El segundo propósito, fue su estructuración a partir de las categorías de análisis de comprensión lectora en los niveles, literal, inferencial y crítico; en donde se propusieron 10 preguntas de nivel literal, 10 de nivel inferencial y 11 de nivel crítico en total. Cada taller se fue complejizando, ya que los textos fueron cada vez más exigentes en términos estructurales y de léxico, con el fin de forzar el aprendizaje de los estudiantes. El nivel de las preguntas se fue haciendo más complejo, aumentando las preguntas de nivel inferencial y crítico y a la vez introduciendo el análisis de los elementos semióticos, claves para contribuir con el mejoramiento de los niveles de comprensión mediante esta intervención. Algunas de las preguntas combinaron el nivel de comprensión crítico y el análisis de elementos semióticos, por cuanto una pregunta podía brindar información sobre estas dos categorías de forma incluyente.

Nivel literal.

Los talleres propuestos en la intervención presentaron 10 preguntas de tipo literal en total. Este tipo de comprensión de acuerdo con Dubois (1991) es en la que el lector toma y da cuenta de la información explícita que se presentan en el texto, a ella se asocian no solo la respuesta a preguntas cerradas, también la conforman descripciones, comparaciones y contrastes entre otros elementos. Se observa en términos generales, que existe un grado medio de identificación de la información literal presentada por los textos, ya que los estudiantes manejaron en total entre un 60 y 70% de la información. Es necesario aclarar que las primeras preguntas de corte literal demostraron un nivel básico de comprensión, ya que las respuestas dadas por los estudiantes eran incorrectas en algunos casos, en otros no fueron contestadas. Tal es el caso de la pregunta número 5 del taller 1 sobre el texto fílmico el circo de la mariposa, donde se pregunta:

Pregunta 5. ¿Qué tenía el niño en el frasco?

Estudiantes 1 y 2 contestaron: una mariposa, respuesta incorrecta.

Estudiantes 3 contestó: una oruga, respuesta correcta.

MUESTRA DE RESPUESTAS NIVEL LITERAL TALLERES 1, 2 Y 3

	E1	E2	E3
<i>TALLER 1</i>	-	+	+
	+	+	+
	+	+	-
	+	+	-
	-	-	+
	-	-	-
<i>TALLER 2</i>	-	+	+
	+	+	+
	+	+	+
<i>TALLER 3</i>	+	-	-

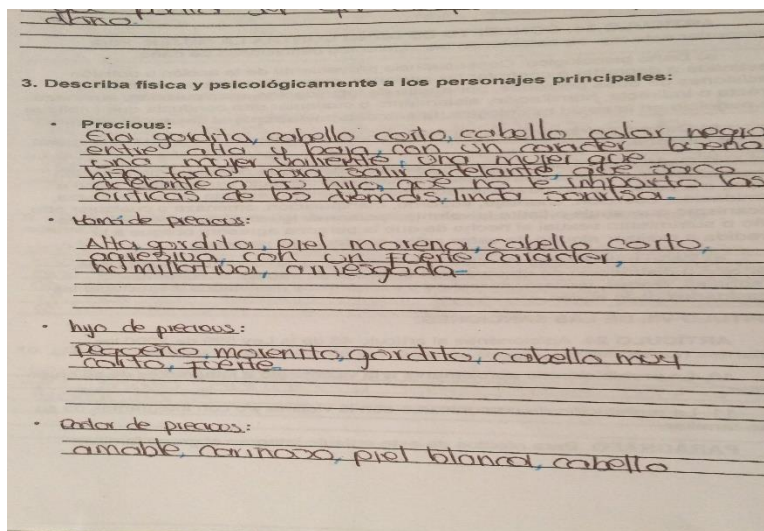
Tabla 4. Muestra de respuestas nivel literal. Fuente: elaboración propia

Es necesario señalar, que el nivel literal fue al que más énfasis se dio en el diagnóstico, hubo seis preguntas literales, que paulatinamente se redujeron a dos preguntas por taller, esto con el fin de dar paso al desarrollo de la comprensión en sus niveles inferencial y crítico. La forma de plantear dichas preguntas se complejizó con el transcurrir de los talleres, en donde se solicitó inicialmente respuestas a preguntas cerradas, para luego pedir descripciones, tal como se presenta en el taller 2, en la pregunta 3 en donde se requiere describir física y psicológicamente a los personajes del texto fílmico *Precious*, o la pregunta 1 del taller 3 en donde se pide comparar a los personajes del texto fílmico *Mi vida en rosa*.

LUDOVIC FABRE El era callado y distraído, algo inseguro y desconfiado.	CHRISTINE Era muy sociable, lanzado, optimista, inquieto y confiado.
HANNA FABRE Ella era brusca, incomprensible, y no dejaba actuar o dejarle expresarse a su hijo.	ELIZABETH (ABUEJITA) Ella era tierna, comprensible y dejaba a Ludovic expresarse y pensar por sí mismo.
JEROME Era callado, distraído, inseguro y desconfiado. Igual a Ludovic.	ZOE FABRE Era comprensible, constante, atenta y bastante gentil con Ludovic.
PROFESORA Era intolerante y juzgadora. No comprendía a Ludovic.	VECINOS Eran metidos, sarcas, intolerantes y juzgaban a Ludovic, no toleraban su homosexualidad.

2. ¿Qué representa el cabello de Ludovic para él?
El se sentía como mujer, se sentía
dentro de ella.

Taller 3, pregunta 1 – *Mi vida en rosa*.



Taller 2, pregunta 3 – Precious.

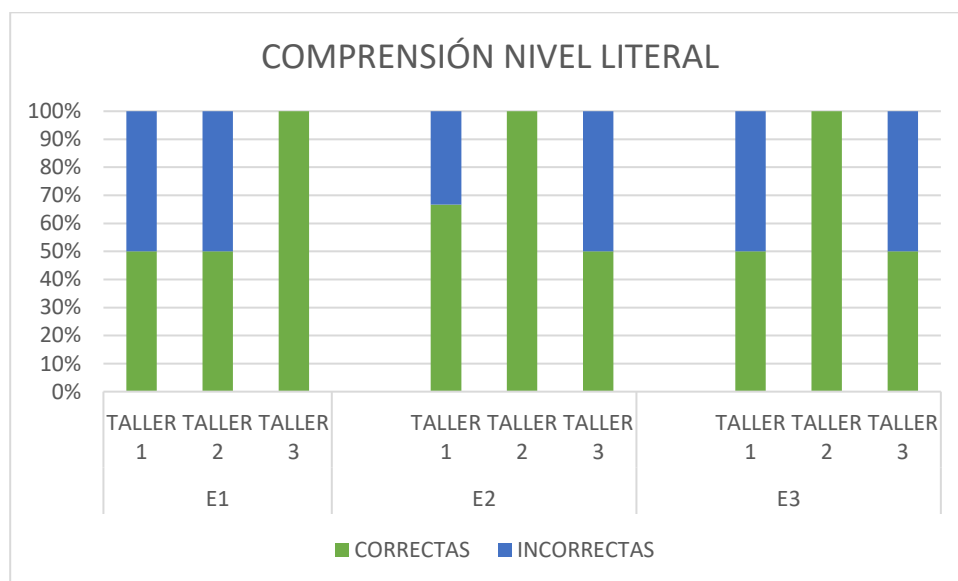


Figura 3. Análisis comprensión nivel literal. Fuente: elaboración propia

La gráfica muestra que los estudiantes mantuvieron y mejoraron el nivel de comprensión literal, se evidencia algo de confusión en algunas de las preguntas, quizá debido al planteamiento diferente de las mismas, o que no se ahondó en la información solicitada que se presentó de manera superficial o básica.

Nivel inferencial.

Se plantearon 10 preguntas de tipo inferencial en total. La comprensión inferencial es aquella que permite a los lectores extraer información que no se presenta de forma explícita en el texto, haciendo inferencias y razonamientos sobre las posibles situaciones que llevaron a que ciertas acciones se presentaran o desarrollaran como se muestra en el texto (Dubois, 1991). En este tipo de preguntas no hay una respuesta correcta o incorrecta, aunque según un razonamiento lógico, se espera que las respuestas den cuenta o argumenten el porqué de las situaciones presentadas.

<i>MUESTRA DE RESPUESTAS NIVEL INFERENCIAL TALLERES 1, 2 Y 3</i>			
	E1	E2	E3
<i>TALLER 1</i>	+	+	+
	+	+	-
	+	+	+
	-	-	-
<i>TALLER 2</i>	+	+	+
	+	+	-
	-	+	-
<i>TALLER 3</i>	+	+	-
	+	+	+
	+	-	+

Tabla 5. Muestra de respuestas nivel inferencial. Fuente: elaboración propia

La tabla de respuestas de nivel inferencial presenta el avance significativo de los estudiantes durante el proceso, ya que, con el transcurso de las sesiones, su argumentación y nivel de análisis de los textos se hace más profundo, puesto que dejan de hacer descripciones de los hechos, para dar paso a buscar relaciones lógicas de causa – efecto haciendo inferencias que dan cuenta lógica

de las acciones presentadas. Para ejemplificar se presenta el caso de la E2, quien hará evidente lo anteriormente expuesto contrastando los talleres 1 y 2 en su nivel de argumentación en las preguntas de corte inferencial, quien hace una transición de un nivel básico de argumentación, a un nivel medio reflejando mayor seguridad en las respuestas y mejor dominio de la temática abordada y del análisis requerido para la argumentación de sus respuestas.

Taller 1, Pregunta 8: ¿Qué cree que pensó Will cuando nadie lo ayudó a pasar el río?

E2: “Que no lo querían ayudar, que no les importaba”

6) Escriba cómo cree que se sintió Will cuando fue presentado en el río.
Se sintió humillado por como la gente se burlaba de él, se sintió con rabia y muy triste.

7) ¿Por qué cree usted, que Will escupió a Méndez cuando lo conoció?
porque pienso que él también se estaba burlando de él.

8) ¿Qué cree que pensó Will cuando nadie lo ayudó a pasar el río?
que no lo querían ayudar, que no les importaba.

9) ¿Por qué Méndez le dice estas palabras a Will "en cambio tú, maldito de nacimiento, un hombre sí es que se le puede llamar así, a quien dios mismo le dio la espalda"?
porque quería que Will se diera de cuenta de que lo que le decía la gente no importaba y que gracias a aquellas palabras tendría que ser más fuerte.

10) ¿Cuál fue el acontecimiento que hizo que Will cambiara? ¿Por qué?
el acontecimiento que hizo que Will cambiara fu las humillaciones y que la gente no creía en él para así ponerse más fuerte.

11) ¿Por qué son importantes las mariposas en el cortometraje?
porque las mariposas enseñan a volar y a enseñarnos que es una etapa de la vida que hay que desafiarnos para poder seguir adelante.

12) ¿Qué actitud tienen los compañeros del circo de las mariposas con Will?
en parte se portaban mal y tuvieron una actitud mala porque se burlaban de él.

Taller 1, pregunta 8 – El circo de la mariposa

Si bien la respuesta es coherente y aceptable como respuesta, el nivel de argumentación es básico; ahora bien, obsérvese el taller 2, en otra pregunta de corte inferencial:

Taller 2, pregunta 8: ¿Cómo prevenir el maltrato a las mujeres?

E2: Haciendo que la ley de una orden de muchos años de cárcel a quien maltrate a la mujer, escuchando en el momento a la mujer prestarle atención ya que a veces por no escuchar pasan las peores cosas, denunciando, y hablando desde la primera vez que pase.

expresar por la ley de una orden de muchos años de cárcel a quien maltrate a la mujer, escuchando en el momento a la mujer prestarle atención ya que a veces por no escuchar pasan las peores cosas, denunciando, y hablando desde la primera vez que pase.

7. ¿Qué hacer en caso de ser maltratada o ver el maltrato a una mujer?

Denunciar sería lo más apropiado en caso de ser víctima de maltrato o de que otra persona lo sea no quedarse callada y denunciar.

8. ¿Cómo prevenir el maltrato a las mujeres?

Haciendo que la ley de una orden de muchos años de cárcel a quien maltrate a la mujer escuchando en el momento a la mujer prestando atención ya que a veces por no escuchar pasan las peores cosas, denunciando y hablando desde la primera vez que pase.

9. ¿Qué relación existe entre el maltrato y la educación o la falta de la misma?

puede que en el vínculo familiar de la persona maltratadora ya pasado la misma cuestión que el aya vivido lo mismo que el papá de aquella persona le ay dado ese ejemplo y por tal motivo ay tomado la personalidad a la decisión de volverse así.

10. ¿Qué representa el televisor de la mamá de Precious?

Representaba interés, era algo con lo que se podía distraer y tal vez tener paz y tranquilidad.

Taller 2, pregunta 8 – Precious.

Aunque hace falta cohesión de los elementos mencionados por la estudiante, es evidente que su nivel de análisis se ha ampliado y con ello presenta un avance en las inferencias y nivel de argumentación presentado.

La gráfica 4, muestra que el nivel de comprensión inferencial mejoró durante el proceso de intervención, ya que los estudiantes tuvieron la capacidad de argumentar coherentemente las

causas y efectos o consecuencias de las situaciones presentadas en los textos fílmicos tratando y contrastando la información explícita, implícita y no explícita suministrada por los textos y temáticas tratadas. Su experiencia de vida y el compartir con los demás contribuyó con la ampliación de la información para generar una argumentación adecuada.

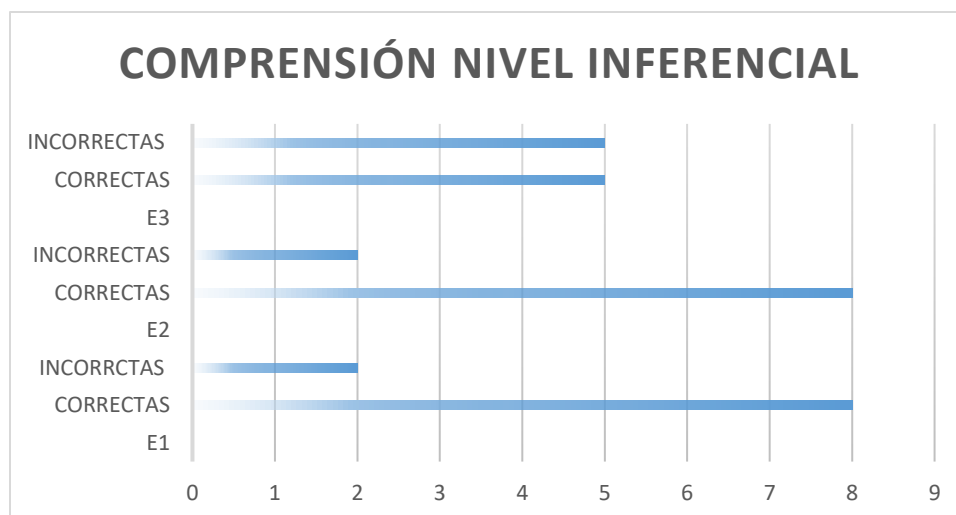


Figura 4. Análisis comprensión nivel inferencial. Fuente: elaboración propia

Nivel crítico.

Se abordaron 11 preguntas de corte crítico, estas preguntas se fueron ampliando en número conforme avanzó la implementación de la estrategia, haciéndose más complejas y elaboradas para establecer hasta dónde tuvo alcance la estrategia. El nivel crítico se refiere a la capacidad que tiene un lector de tomar una postura y emitir un juicio respecto del texto analizado (Dubois, 19991). Este nivel es complejo de desarrollar, ya que en ocasiones se confunde con la manifestación de una predilección o rechazo hacia la temática abordada, sin embargo, va mucho más allá, comprende una evaluación del texto, de sus ideas, estableciendo relaciones intertextuales que involucran toda la formación e historia efectual de los lectores.

MUESTRA DE RESPUESTAS NIVEL CRÍTICO TALLERES 1, 2 Y 3

	E1	E2	E3
TALLER 1	+	-	-
	-	-	-
	+	+	+
	+	-	-
TALLER 2	-	+	-
	+	+	+
	+	+	+
	+	-	-
TALLER 3	+	-	-
	+	+	+
	+	-	-
	+	-	-

Tabla 6. Muestra de respuestas nivel crítico. Fuente: elaboración propia

La tabla 6 muestra la dificultad que se tuvo para desarrollar la lectura crítica durante el desarrollo de la estrategia; si bien hubo una mejora en términos de comprensión, el nivel de argumentación y de evaluación de los textos que hicieron los estudiantes se presenta de forma básica. Es más fácil reconocer el desarrollo de este nivel de comprensión en la oralidad, ya que en los foros se presentó una mejor argumentación y postura crítica, que no se evidencia en la parte escrita realizada en los talleres. Es importante resaltar que la complejidad de los textos y el planteamiento de las preguntas fue un factor que determinó el nivel de comprensión o no de los estudiantes, ya que, en alguna medida, generó confusión, lo que llevó a la mala interpretación de la pregunta. Este es el caso por ejemplo de la pregunta 9 en el taller 2, o de la pregunta 10 en el taller 3:

Taller 2, pregunta 9: ¿Qué relación existe entre el maltrato y la educación o falta de la misma?

E1: “El maltrato es físico y abusivo y de forma atrevida y directa. En cambio la educación, es cuando se desconoce del tema o como se debe a las mujeres”

E2: Puede que en el vínculo familiar de la persona maltratadora haya pasado la misma cuestión que el aya vivido lo mismo que el papá de aquella persona le aya dado ese ejemplo y por tal motivo aya tomado la desicion de volverse asi.

E3: Que el maltrato es el que le pega o le dice groserías, pero si la mujer quiere decirle a la policía no puede, porque el hombre le dice: si le dice a la policía la mato, y no tiene que ser así.

Taller 3, pregunta 10: ¿Qué papel desempeña la familia en la formación y orientación sexual de un individuo?

E1: “Muy importante, depende como nos guíen, eduquen y nos hablen acerca de la sexualidad que nos eduquen y formen como debe ser.”

E2: “Desempeña un papel muy importante ya que ellos son las personas más importantes para la persona y lo único que quisiera es que lo apoyaran”.

E3: “pues que debe ser hombre un varon y pues ellos no lo querían asi”.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, a la hora de realizar los foros y compartir la información, en el momento en que se podía compartir, aclarar y escuchar las posturas y opiniones de los otros participantes, se posibilitó la aclaración de las preguntas, de los significados que generaban confusión en los estudiantes y de esta manera se avanzó y mejoró el nivel crítico. Se procuro hacer énfasis en que la lectura crítica siempre debe cuestionar, debe seguir la lógica y la argumentación sólida.

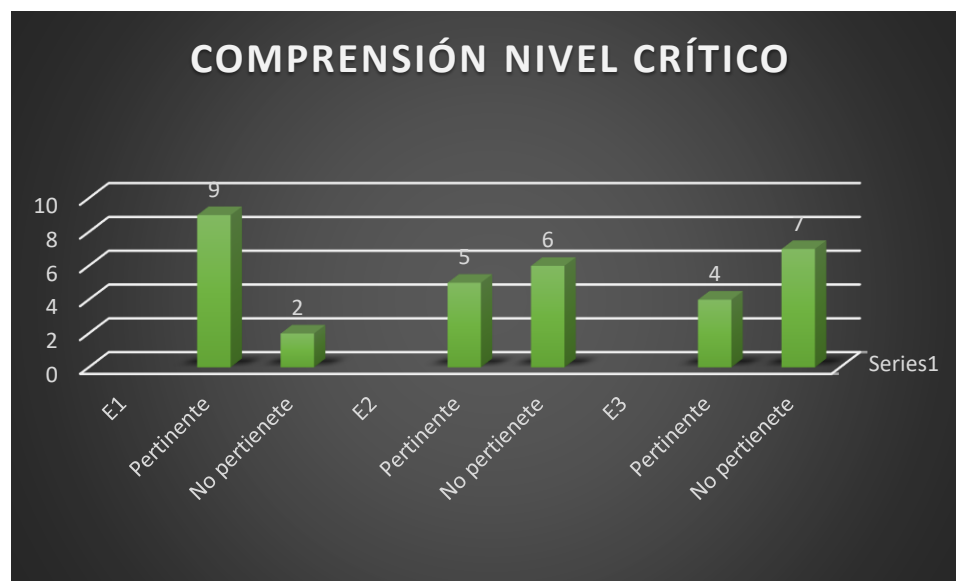


Figura 5. Análisis comprensión nivel crítico. Fuente: elaboración propia

La gráfica 5 refleja el nivel de complejidad y dificultad que presentaron los lectores a la hora de dar respuesta a preguntas de nivel crítico presentadas en los talleres, sin embargo, es importante señalar que es un aspecto que trabajar y que es difícil de desarrollar en corto tiempo. La intervención que se realizó por dos meses aproximadamente abrió camino para fortalecer los procesos de comprensión, y para generar las estrategias y mecanismos que tiendan a fortalecer y desarrollar dichas competencias por tiempo más prolongado, posibilitando a mediano plazo, el mejoramiento de las dificultades tal como fue planteado en el presente proyecto.

Semiótica.

En términos de semiótica se produjo el avance más significativo sin duda alguna, ya que los estudiantes no contaban con información previa, ni manejo o análisis consiente de los

elementos constituyentes de este aspecto. Posterior a la conceptualización realizada a partir de la implementación de la estrategia, posibilitó el reconocimiento de íconos, índices y símbolos en los textos abordados. Además, los estudiantes fueron más allá en la aprehensión de este aspecto produciendo simbología propia a partir de las temáticas abordadas, como por ejemplo en el caso del maltrato a la mujer, en donde ellos crearon símbolos en contra de esta situación. El uso de los elementos de la semiótica se vio reflejado de igual manera, en los cortometrajes que los estudiantes produjeron como producto de todo el proceso.



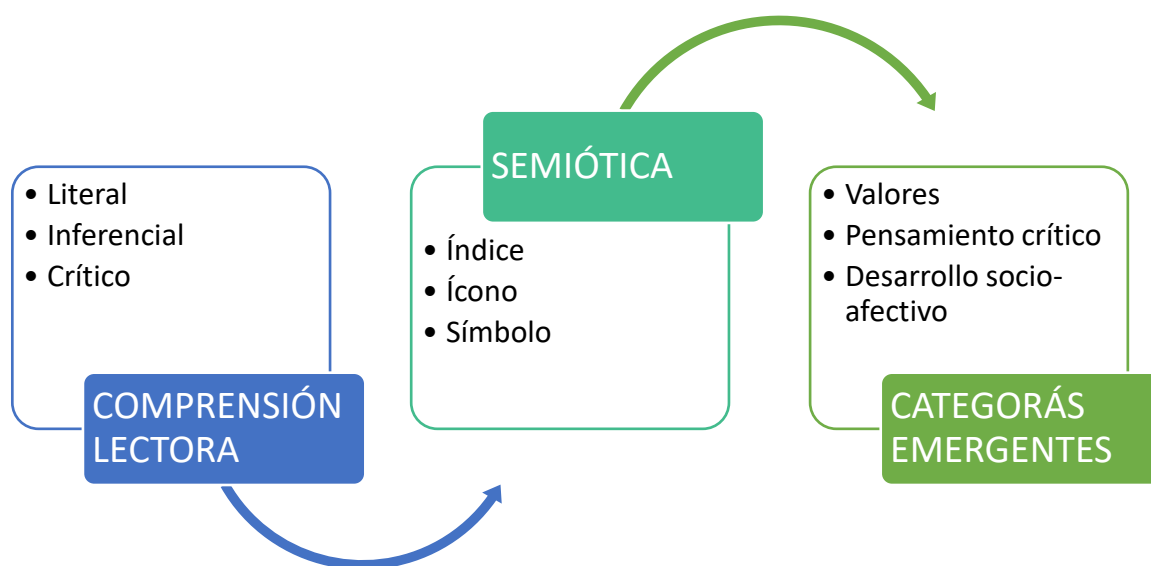
Símbolos sobre el maltrato a la mujer creados por los estudiantes

Categorías emergentes.

Como categoría emergente surgió toda la parte de reflexión abordada desde el tema de valores, sentimientos, desarrollo del pensamiento crítico y socioafectivo, en donde los estudiantes presentaron posturas y discusiones respecto a la orientación sexual, el abuso, el racismo, violencia, entre otros temas. Esto evidenció un encuentro cultural con el otro, de manera dialógica, comprendiendo ideologías, posturas y cosmovisiones que generan la apertura y aceptación del otro. La comprensión de las diferencias y de las individualidades como

contribuciones significativas dentro de un colectivo posibilitaron el diálogo entre pares y mejoraron y consolidaron las relaciones del grupo en términos de respeto, confianza e identidad.

Figura 6. Categorías de análisis de la intervención. Fuente: elaboración propia



La gráfica 6 sintetiza el proceso llevado a cabo durante la implementación de la estrategia. En ella se presentan las categorías de análisis abordadas, que cumplieron con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes, con el fin de contribuir con los procesos académicos institucionales e impactar favorablemente la vida de los participantes, generando reflexión y análisis de los temas abordados. El aprendizaje fue significativo ya que la estrategia fue, no solo aceptada, sino apropiada por los estudiantes quienes manifestaron el deseo de hacerla suya e intervenir de forma activa, no solo como participantes, sino como diseñadores de la propuesta a tiempo futuro. Muchos de los estudiantes pertenecientes a ciclos diferentes, solicitaron ser partícipes del proyecto, lo que llevó a la generación de proyectos paralelos que les permitiesen participar.

Evaluación de la propuesta de intervención

En términos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación fue permanente, se inició haciendo un diagnóstico para determinar el estado inicial de los estudiantes frente a las categorías de análisis, así se indagó en el primer taller por los niveles de comprensión, conocimientos sobre elementos de semiótica y conocimientos previos en general.

Posteriormente, se realizó una capacitación sobre semiótica y sus elementos: íconos, índices y símbolos de acuerdo con las categorías presentadas por Fiske (1982) con el fin de brindar las herramientas que posibilitaran contribuir con la consecución del objetivo del proyecto.

Adicionalmente, se tomaron como insumos para la evaluación, los resultados de las pruebas estatales y el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de lengua castellana hasta ese momento, así como los instrumentos de recolección de datos diseñados para este proyecto tales como talleres, portafolios, grabaciones, encuestas, cine foros, entre otros (ver anexo).

Dichos insumos se encargaron de suministrar la información que posibilitó comparar el estado inicial y de progreso de los niveles de comprensión de los estudiantes a través de la ejecución de la estrategia. El proceso no concluyó con la finalización del tiempo de intervención, este se mantuvo vigente durante todo el año buscando impactar de manera más significativa los procesos de los estudiantes. La estrategia tuvo un impacto institucional importante al punto que generó proyectos nuevos para otros grados y ciclos que solicitaron participar y se mantiene hasta la fecha, generando motivación y deseos de participación por parte de todos los estudiantes que han conocido el proceso, bien sea por que ya participaron de él, o porque asistieron a las sustentaciones de los proyectos realizados a partir de esta intervención.

Los estudiantes participantes realizaron y produjeron sus propias historias, guiones y cortometrajes resultado del proceso de la intervención la letra con cine entra, que, enlazado al proyecto institucional hacia la excelencia, fueron sustentados y presentados de manera formal a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) evidenciando el proceso llevado a cabo. Los jurados, profesores que no tienen clases con el grado séptimo, manifestaron su respeto y admiración por el aprendizaje significativo que lograron los estudiantes, en donde los proyectos contaron con la máxima calificación que dicha actividad permite. Los estudiantes no participantes en el proyecto manifestaron su deseo de vincularse al mismo y un alto nivel de motivación y compromiso que ha permitido la estrategia se mantenga vigente.

De otro lado, la evaluación de la práctica pedagógica se llevó a cabo mediante un grupo focal en el que participaron 12 estudiantes, quienes de forma voluntaria decidieron evaluar el proceso (ver anexo). Dicha evaluación tuvo en cuenta las fases del proyecto, se indagó además por el material y temáticas abordadas, la metodología utilizada, el trabajo con talleres, cine foros y trabajo colaborativo. Finalizado con la percepción, nivel de satisfacción comentarios y sugerencias que permitirían mejorar el proyecto y darle o no continuidad. Se realizó grabación del grupo en donde la condición principal fue realizar los comentarios de forma objetiva, franca y sincera La muestra de resultados fue la siguiente:

GRUPO FOCAL

Preguntas	Muestra respuestas
<i>¿Considera que los textos filmicos son un buen punto de partida para el desarrollo de los niveles de comprensión?</i>	E1: Que, pues para nosotros se nos hace más lúdico ver películas que estar leyendo, al fomentar nuestra capacidad de analizar qué es lo que pasa en las películas, nos favorece al momento de leer y de entender y captar todo lo que estamos leyendo.
<i>¿Considera que los temas de los textos filmicos contribuyen al</i>	E1: Yo creo que, en los dos textos filmicos, de Mi vida color rosa y Precious nos dimos cuenta de que hay dos cuestiones: que es la violencia intrafamiliar y la violencia a la mujer, la discriminación y el odio que tienen en contra a las mujeres, la

<i>desarrollo de su pensamiento crítico?</i>	desigualdad de género. Porque allá en Mi vida color rosa no aceptaban al niño como era, entonces le intentaban de poner su sexo y no lo dejaban ser como él es. Y en Precious podemos ver que en general el planeta es muy discriminatorio y poco comprensible con las mujeres, porque es más machista entonces solo piensa en los sentimientos más fuertes que en los sentimientos más de lo que son las mujeres.
<i>Desde su punto de vista, ¿los textos que acompañan a las películas complementan los temas a discutir?</i>	E3: Pues los textos si tenían varias relaciones al texto fílmico, pues porque hablaba de la violencia hacia la mujer, de la discriminación de género y pues uno digamos va conociendo más de eso, o sea aprender a ser empático de cómo se siente que a uno lo discriminan. E4: Pues, que digamos, a la hora de leer los textos en si nos ayudaba a entender un poco más lo de las leyes, lo de los derechos, saber sobre la discriminación, el maltrato para que se pueda actuar en esas circunstancias.
<i>¿Reconoce o comprende elementos semióticos presentados en los textos fílmicos?</i>	E7: Profe también en mi vida color rosa, cuando en la chimenea le entraron las X y Y, esa podría ser un símbolo... Porque simbolizaba pues el sexo. E4: En la película mi vida en rosa, cuando miraban la televisión veía a Pam, y era un símbolo. E12: Como las señales de tránsito, uno debe saber que es.
<i>¿Le parece importante entender y reconocer dichos elementos semióticos?</i>	E1: Si es importante reconocer los símbolos porque puede hacer referencia a muchas cosas, y los símbolos también nos indican que podemos hacer en ciertos lugares, porque no todo está permitido en todos los lugares hay que aprender a leer y a entender los símbolos y el índice, pues nos permite en nuestra vida cotidiana sea un poquito más fácil. E13: Como la sirena de la policía, que cuando las prenden es cuando van como de emergencia a algo que ha pasado grave.
<i>¿Tiene claro cuáles son los niveles de comprensión lectora?</i>	E1: Pues profe los niveles de comprensión lectora son cuando uno lee cualquier texto, y cuando lo termina de leer sabe de qué se trató, sabe identificar de que se trató y pues aprendió algo del libro, lo entendió y lo interpreto de alguna forma. E5: Yo creo que es como usted lo analice y lo tome, cuando usted empieza a desglosar las palabras usted le halla sentido al texto, como que así uno empieza a sacarle las ideas principales al texto.
<i>¿Entiende la importancia de mejorar los niveles de comprensión lectora</i>	E1: Pues para desarrollar un buen nivel de comprensión lectora, hay que leer, porque si uno no lee nunca va a poder comprender bien los textos, como decía David la mayoría de las respuestas están en los textos, entonces si uno aprende a leer y a comprender lo que dicen los textos pues se le va a hacer más fácil saber. E5: También por ejemplo ahí una frase que dice “aprender no está de más”, para uno aprender mejor tiene que disfrutar, para que uno diga a esta palabra se escribe así y esto se coloca acá, porque eso se va para toda la vida, es como las pruebas del ICFES los profesores siempre nos dicen que las palabras son muy engañosas, si no la entiendes tienes que volver a leerla y releerla hasta que la pueda entender bien, porque hay pruebas y respuestas tan sencillas pero uno las responde mal por tener mala comprensión lectora y no entender el texto.
<i>¿Considera que los talleres son un instrumento adecuado para potenciar sus habilidades lecto – escritoras?</i>	E13: Pues lo de los talleres estuvo muy bueno y pues más encima nos preguntaba como si fuéramos nosotros los de la película, y poder expresar lo que uno sentía así uno no fuera el de la película y pues de una actividad se puede aprender mucho. E1: Por ejemplo, cuando la profesora nos da estos textos para complementar lo de la película, pues si uno no los leía bien, no iba a responder bien las preguntas, porque cuando uno leía bien el texto que estaba impreso podría responder con más facilidad la actividad porque entendía lo que estaba pasando, entonces eran actividades perfectas para desarrollar nuestro nivel de comprensión lectora.
<i>¿Las discusiones, foros y trabajo colaborativo, le permiten enriquecer su conocimiento sobre el tema a tratar?</i>	E13: Ayuda en todo, como en lo de la vida cotidiana, digamos yo un día de estos puedo encontrar una persona y reflexionar sobre ese taller, yo puedo decirle a esa persona que antes la puedo ayudar a salir adelante. E1: Bueno los textos nos dan un poco más de empatía para saber qué es lo que pasa, no solo en la película sino en nuestro alrededor, nos da un poquito más de misericordia con las demás personas para poderlos ayudar, no tanto económicamente sino

¿Cómo le ha aportado la intervención al desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora?

emocionalmente, porque muchas veces no necesitan dinero sino apoyo para salir de esa situación en la que está.

E5: Respecto a la pregunta, si señora, tanto los textos fílmicos como los talleres que usted nos dejaba son muy buenos para motivarnos, a querer mejorar, a no ser como los tipos malos de la película, porque vimos que se ve súper mal criticando y ofendiendo y todo eso, y la verdad como usted decía la idea es que si a usted le gusta eso lo va a guardar para toda la vida, no es para pasar la materia o la clase de español.

¿Le gusta la intervención La letra con cine entra?

E1: Cuando uno se da cuenta de lo que aprendimos en estos talleres, primero nos ayuda a entender los símbolos y a entender cosas que pasan a nuestro alrededor, y también el leer nos ayuda a expresarnos mejor, el lenguaje y nuestra forma de expresar y de hablar cambia porque al ver videos y consumir palabras pues eso hace que nuestro nivel de vocabulario se expanda y sea mucho mejor y más desarrollado.

E13: Gracias a todo lo que vimos cambio una parte de mí, yo era muy racista y pude cambiar gracias a las películas y comprendí que eso nos es lo mejor para uno.

E5: Pues este proyecto para mí ha sido muy bonito porque llevamos todo un año y yo quisiera seguir investigando más, porque también con el tema de las películas, uno se divierte demasiado, uno aprende a corregirse a sí mismo, a no molestar a los demás, en fin.

¿Qué cambiaría o modificaría de la intervención?

E8: Yo diría que también podríamos cambiar pues la cosas que hablamos aquí en el curso, sino que también lo podríamos hablar a otros cursos, para que aprendan más, y que sepan de los temas.

E5: También hacer las actividades para los más pequeños, y que nosotros lo socializáramos y nos diéramos cuenta de este tema y así como que expandirlo, y cuando veamos que ya estamos suficientemente preparados tratar de ayudar a los más pequeños que no lo entienden para que nosotros no seamos los únicos al hablar de este tema, enseñarles a tratar bien a las personas, decirles que se respeten a sí mismo, tratar de que allá más tolerancia entre todos.

¿Qué temáticas o textos fílmicos sugiere?

E5: A mí me gustaría que viéramos como la película de algunos personajes para que viéramos como es su vida, documentales de cualquier tipo.

E8: Pues yo diría que, en vez de drogas, hablar sobre la sexualidad ya que algunos no tienen madures en este tema. También podríamos ver sobre las personas de la calle y saber cómo es la vida de ellos.

¿Considera útil la información que ha recibido durante la intervención?

E3: Pues... pues sí, porque... pues eso nos sirve también en lo social, porque podemos hablar con la gente y pues ellos también aprenden lo que es la mujer, lo que es el maltrato familiar, emm... a poder ser más empáticos con las personas con sus problemas.

E1: Si es útil porque nos ayuda a no discriminar a las mujeres, a no ser violento con las mujeres y a entender que es lo que piensan las personas de otros géneros, sí, porque muchas veces nosotros, ósea nosotros pensamos como somos mas no pensamos como piensan las demás personas en su diferencia sexual o en su condición de discapacidad.

E13: Pues sí, podríamos hacer una campaña y ayudar a las personas que no entienden eso, y poderlos ayudar para que ellos puedan comprender a las personas mejores y poder ayudar a las personas que están tratando mal y a salir adelante con esas personas.

E2: También podemos enseñárselo a nuestros hijos, de que no deben ser tan violentos con las mujeres, de que deben aprender de que cuando tienen una nueva ... de que no debemos discriminar a nadie.

¿Hará uso de dicha información en otros contextos?

E1: Bueno como ya todos dijeron, bueno lo que vimos nos ayuda en... para toda la vida, si, nos ayuda a respetar y a entender a las demás personas, estos textos más que darnos a entender nos ayudan a ser capaces de entenderlo, porque puede ser muy fácil decir si, hay que tratarlo, pero no sabemos cómo entenderlo o como ayudarlo, entonces los temas vistos nos ayudaron a saber cómo entender las situaciones que pasan las personas y como poder ayudarlas.

Tabla 7. Grupo Focal. Fuente: Formato recuperado y adaptado de

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Guia%20grupo%20F>

La tabla 7 presenta la muestra de la evaluación realizada por el grupo focal. En términos generales los estudiantes manifestaron haber mejorado sus procesos de comprensión lectora, además de haber aprendido durante el proceso, dejaron entrever que lo visto fue significativo en términos académicos, pero también personales, afectando de forma positiva su entorno social. Se mostraron motivados a continuar con el proyecto y propusieron participar en el diseño e implementación de este, no únicamente como participantes, sino como diseñadores, multiplicadores y generadores de discusión y aprendizaje en la comunidad, ya que desean compartirlo con sus compañeros de otros grados y ciclos.

Sus comentarios reflejan el éxito de la estrategia, que pretende tener continuidad. Tomando en cuenta las sugerencias de los estudiantes, enlazándola con proyectos institucionales que tengan un tiempo de aplicación suficiente para posibilitar la construcción de conocimiento individual y colectiva, donde prime la comprensión de textos verbales y no verbales. Lo que se traduce en una mejor comunicación que lleva al dialogo, a la conciliación y aceptación de las diferencias en el encuentro con el otro, al respeto y valoración de la diversidad que conlleva a la construcción y vivencia de valores, tejido social.

CAPÍTULO V

Este capítulo ha sido construido en colaboración con las docentes maestras del colegio distrital Hunzá, quienes por requerimiento de la maestría trabajaron de forma conjunta para la documentación de los capítulos I y V de la presente investigación. En él se presentarán las conclusiones de la intervención, además de las recomendaciones disciplinarias e institucionales y el plan de sostenibilidad que hará posible que las propuestas sigan siendo implementadas e impacten de forma significativa y prolongada a la institución.

Conclusiones

Conclusiones respecto al objetivo general

Partiendo de la premisa de que la comprensión lectora no culmina con la finalización de un año, un periodo escolar o un proyecto como el presentado en ese informe, sino que es un proceso permanente que se fortalece durante el transcurso de la vida de los individuos y que se enriquece con las experiencias y vivencias a través de los años, la conclusión más relevante es que se logró mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá. Evidenciado en el grado de análisis y argumentación que se fue fortaleciendo con el transcurrir de las sesiones de la intervención a través del análisis de la información suministrada por los talleres e instrumentos aplicados a los participantes.

Respecto al manejo de los elementos semióticos, se logró el reconocimiento de conceptos referidos a este tema, así como el avance frente al análisis del lenguaje no verbal presentado en los textos fílmicos y en otras situaciones diseñadas durante la intervención. El análisis de los

elementos en mención amplió el espectro de análisis de los estudiantes y los llevó a mejorar su nivel de comprensión de forma consciente y significativa, resultando en la realización de cortometrajes que se basaron en todo el aprendizaje surgido de este proyecto.

Conclusiones respecto a los objetivos específicos

La estrategia posibilitó el diseño e implementación de los instrumentos de recolección de información requeridos para determinar la información a analizar y que da soporte y validez al presente proyecto; con ellos se pudo establecer y comparar el nivel de progreso y el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes.

La intervención evidenció la necesidad de crear espacios en los que se abra el debate y la participación, que tengan rigurosidad académica, pero que a la vez motiven a los estudiantes y los inviten a participar y construir y crear conocimiento.

Los resultados obtenidos del análisis de la información recolectada permitieron evaluar la estrategia y se pudo establecer su efectividad, impacto, a nivel de satisfacción y aspectos por mejorar, así como el alcance y proyección institucional a futuro.

La motivación que se generó con la aplicación de la estrategia posibilitó la continuidad del proyecto, en donde el compromiso y grado de participación de los estudiantes tiende a aumentar conforme se aplica y comunica.

Recomendaciones

A continuación, se hacen las recomendaciones que pretenden contribuir con el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel disciplinar e institucional, partiendo de la importancia que tiene esta competencia en el desarrollo de la vida académica y personal de cualquier individuo.

Nivel disciplinar.

Implementar las estrategias diseñadas con miras al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, generando espacios de discusión y reflexión sobre temas de interés que generen participación y motivación.

Garantizar la sostenibilidad y aplicabilidad de las estrategias con el fin de dar tiempo suficiente para la aplicación y desarrollo de estas, lo cual permitirá un mayor impacto en los procesos de comprensión de los estudiantes.

Adquirir material suficiente como películas, videos, juegos, material visual, que facilite el desarrollo de la comprensión a nivel verbal y no verbal y que se pueda utilizar en diferentes grados y ciclos de forma autónoma.

Generar espacio para un cine club, como mecanismo de integración y participación cultural y académica, liderado por los estudiantes interesados en difundir y contribuir con los procesos de desarrollo de la competencia de comprensión e interpretación de diversos tipos de textos.

Plan de sostenibilidad de la propuesta

A continuación, se presenta el plan de sostenibilidad de la propuesta que contiene las recomendaciones, acciones, tiempo, responsables y recursos, que posibilitarían la continuidad de las propuestas. La información allí contenida, se presenta como una alternativa a ser estudiada y es susceptible de aceptación, modificaciones y sugerencias:

RECOMENDACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	TIEMPO	RECURSOS
A NIVEL INSTITUCIONAL 1. Revisión de resultados de las pruebas oficiales. 2. Trabajo por proyectos.	1.1 Establecer jornadas de socialización de los resultados de las pruebas oficiales 1.2 establecer planes de mejoramiento o sostenimiento de los resultados de las pruebas oficiales 2.1 capacitar a los docentes en la metodología de trabajo por proyectos 2.1 En concordancia con el nuevo horizonte institucional establecer proyectos por grado o ciclo.	Directivos Docentes	Primera semana institucional de cada año	-Material gráfico de los resultados de pruebas enviado por el ICFES
A NIVEL DISCIPLINAR	1.1 Fortalecer los temas y métodos para el área de		Primera semana	-Seminarios, cursos

1. Revisar las mallas curriculares	lenguaje.	Docentes área de lenguaje	institucional del año	de capacitación docente -Tabletas, portátiles, recursos audiovisuales
2. Capacitar a los docentes de lenguaje en nuevas metodologías.	1.2 Incluir actividades de oralidad y textos fílmicos en la malla curricular. 2.1 sugerir el uso de tecnología y material didáctico para el área de lenguaje.			
A NIVEL DE AULA				
1. Incluir el método de los rincones de aprendizaje para otras áreas y grados.	1.1 aprender sobre la estrategia e implementarla en diferentes áreas 1.2 Continuar aplicando los rincones de la fantasía en ciclo 2	Docentes ciclo 2 Maestranes líderes de proyecto de intervención	Primer periodo académico del año	-Material impreso -Fichas con imágenes -Cubos de imágenes -Material para artes manuales: plastilina, pinturas, papel de colores.
2. Aplicar la propuesta: leo, comprendo y aprendo con otras asignaturas involucrando otros docentes de la Institución.	1.1 Incluir otras áreas como matemáticas e inglés a solicitud de los estudiantes 1.2 Crear un blog estudiantil para socializar los productos de los niños.	Docentes. Estudiantes	Periodo a elección dentro del calendario académico	-Material multimodal. _talleres finalizados. _Producciones escritas. _Blog estudiantil.

Tabla 8. Plan de sostenibilidad. Fuente: construcción colectiva maestrantes colegio distrital Hunzá.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). *VI Foro educativo distrital: Pedagogías de la lectura y la escritura*. Memorias. Interforum Ltda.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Evaluación y didáctica del lenguaje*. Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Almacellas, M. (2004). *Educación con el Cine: 22 Películas*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Caps. 1 y 2. Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Págs. 5 a 39.
- Biggs, J. (1996). Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva. *Higher Education*, 32, p. 347 – 364. Holanda; Kluwer Publ. Traducción de Lafourcade, P. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/articulo_bigs_alinacion_constructiva.pdf
- Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI*. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Colegio Hunzá. (s.f.) *Enfoque pedagógico colegio distrital Hunzá*. Bogotá.
- Colegio Hunzá. (2016) *Manual de convivencia*. Bogotá. Subdirección imprenta distrital.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Correa, J. y Otros, (2003). *Estándares de Lenguaje* (Lengua Castellana, literatura y otros sistemas simbólicos). Versión para publicación.
- DANE. Encuesta cultural 2014. *Boletín Técnico*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/bole_ecc_2014.pdf
- De Zubiría J. (2006). *Los modelos pedagógicos*, hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Díaz- Barriga A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Dimaté, C. (2013). La argumentación. *¿Construcción cultural o desarrollo cognitivo?* Universidad Externado de Colombia.
- Dubois, M. E. (1991). *El Proceso de Lectura: De la Teoría a la Práctica*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- El tiempo. (2015) *Calidad de la educación en Colombia se rajó: 5 puntos sobre 10*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/calidad-de-la-educacion-en-colombia/15464577>
- Fiske, John, (1982). *Introducción al estudio de la comunicación*. Capítulo 3. Recuperado de <https://es.slideshare.net/SeminarioComunicacin/fiske-john-introduccion-al-estudio-de-la-comunicacion-61677590>
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lomas, C. (1996/1999). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. En Lomas, C. (comp), (2011). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen I. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mateus, G., Santiago, A., Castillo, M. & Rodríguez, L. (2012). *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media*. Bogotá: Folios.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ed. Dolmen Ensayo. Recuperado de: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- MEN. (2014) *Estándares básicos de competencia*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>
- MEN. (2014) *Lineamientos curriculares*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

- Moreno H. y Contreras M. (2012). Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa. Colombia.
- OCDE, (2016), La Educación en Colombia. *Revisión de políticas nacionales de educación*. París. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Pereira M. Y Marín V. (2001). Respuestas Docentes Sobre el Cine Como Propuesta Pedagógica. Análisis de la Situación en la Educación Secundaria. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71920/1/Respuestas_docentes_sobre_el_cine_como_p.pdf
- Santiago, A., Castillo, M. & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Bogotá: Folios.
- Sarramona J., (1998) Teoría de la educación. *Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Solé, I. (1998). Estrategias de comprensión de la lectura. Ed. Graó. Recuperado de <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/estrategias-de-lectura-isabel-solc3a9.pdf>
- Vásquez F. (1999) *Avatares. Analogías en la búsqueda de la comprensión del ser maestro*. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008/2316>
- Velásquez, M. (2012). Más allá de los sueños. (Trabajo de grado). Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia.
- Vilches, L. (1984). La Lectura de la Imagen: *Prensa, Cine, Televisión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. Recuperado de: <http://educarteoax.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky.pdf>

Zuleta E. (1985); *Sobre la Idealización en la Vida Personal y Colectiva: y otros ensayos*. Bogotá: Procultura S.A.

Referencias filmográficas

Berliner A. (Director). (1997). *Mi Vida en Rosa* [Película]. Francia, El Reino Unido y Bélgica. Coproducción Bélgica-Francia; La Sept Cinema / TF1 Films Production / W.F.E. / Freeway.



Daniels L. & Smokewood Entertainment Group (Productores), Daniels L. (Director). (2009). *Precious* [Película]. Estados Unidos. Lee Daniels Entertainment, Smokewood Entertainment Group.

Mandoki L. (Director). (2004) *Voces Inocentes* [Película]. Estados Unidos, México y Puerto Rico. A Band Apart, Lawrence Bender Productions, Altavista Films, MUVI Films, Organization Santo Domingo.

Weigel J. (Director). (2009). *El circo de la mariposa*. [Cortometraje]. Estados Unidos.

Anexos

Anexo 1. Encuesta estudiantes grado séptimo



 

**ENCUESTA A ESTUDIANTES GRADO SÉPTIMO
COLEGIO DISTRITAL HUNZÁ**

Apreciados estudiantes y padres de familia, con el fin de contribuir con el mejoramiento de los procesos académicos y de desarrollo del lenguaje, los invitamos a resolver la siguiente encuesta que tiene como objetivo identificar el contexto familiar de los estudiantes. Agradecemos su participación.

INFORMACIÓN GENERAL					
Escriba sus nombres y apellidos completos	Miguel David Moreno Fonseca				
Escriba su edad	14				
Escriba su género	Masculino				
¿Cuál es su nivel de escolaridad actual?	Septimo				
INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA					
Escriba su lugar de residencia (Barrio)	Suba				
¿Cuál es su estrato?	2				
Marque con una X las personas con quienes vive.	Padres (papá y mamá)				
	Mamá				
	Papá <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>				
	Abuelos				
	Tíos <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>				
	Padrinos				
	Madrastra				
	Padrastra				
	Hermanastros				
	Amigos				
Marque con una X el nivel educativo de las personas con quienes vive.	Otros ¿Quién? Hermanas Hermanas				
	Familiar	Primaria	Bachillerato	Técnico	Universitario
	Padres				
	Mamá		<input checked="" type="checkbox"/>		
	Papá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	Abuelos				
	Tíos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	Padrinos				
	Madrastra				
	Padrastra				

No entiendo porque lo hacaban así,

Escriba la ocupación de las personas con quienes vive.	Hermanastros				
	Amigos				
	Otros ¿Quién?				
	Padres (papá y mamá)				
	Mamá				Estilista
	Papá				Celador
	Abuelos				
	Tíos				Jardinera
	Padrinos				
	Madrastra				
	Padrastra				Estilista
	Hermanastros				
	Amigos				
	Otros ¿Quién?				
¿Cuál es su origen? (Lugar de Nacimiento)	Bogotá D.C Colombia				
INFORMACIÓN ACADÉMICA					
Tiempo que lleva en la institución	9 años				
Escriba el número de años repetidos y/o suspensiones	2 años perdidos				
Marque con una X las áreas de mayor dificultad para usted	Matemáticas				X
	Español				
	Inglés				
	Biología				
	Tecnología				
	Contabilidad				
	Sociales				X
Marque con una X las áreas de menor dificultad para usted	Matemáticas				X
	Español				X
	Inglés				X
	Biología				X
	Tecnología				
	Contabilidad				X
	Sociales				
¿Cómo es su desempeño en el área de lenguaje?	BUENO		REGULAR		MALO
	X				
Porque	Buena comprensión, ortografía y seriedad, reflexivo, muy fácil. Mucho conocimiento...				



Anexo 2. Encuesta estudiantes hábitos lectores y proyecto institucional Todos Leyendo

ENCUESTA - ESTUDIANTES HÁBITOS LECTORES	ENCUESTA - ESTUDIANTES TODOS LEYENDO	ENCUESTA - ESTUDIANTES TODOS LEYENDO
<p>1. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?</p> <p>a. Ver televisión</p> <p>b. Jugar</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Escuchar música</p> <p>d. Otro: _____</p>	<p>1. ¿De qué trata el proyecto todos leyendo todos escribiendo?</p> <p><u>Que todos los días algo como huellas o cosas diferentes</u></p>	<p>6. ¿Hay trabajo extra por el proyecto o este se califica?</p> <p><u>Algunos profesores lo califican otros no</u></p>
<p>2. ¿Es la lectura uno de sus pasatiempos favoritos? Argumente su respuesta.</p> <p>a. Si</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> No</p> <p>¿Por qué? <u>No, prefiero estar en internet.</u></p>	<p>2. ¿Qué días y en qué horario se realiza el proyecto? ¿Es el horario adecuado?</p> <p><u>todos los días después del descanso.</u></p>	<p>7. ¿Qué le agregaría al proyecto?</p> <p><u>Lecturas divertidas.</u></p>
<p>3. ¿Qué tipo de textos lee?</p> <p>a. Científicos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Literarios</p> <p>c. Jurídicos</p> <p>d. Otros: _____</p>	<p>3. ¿Cómo se desarrollan las sesiones del proyecto? ¿Qué se hace?</p> <p><u>Se lee</u></p>	<p>8. ¿Qué cambiaría o modificaría del proyecto?</p> <p><u>Nada.</u></p>
<p>4. ¿Considera que tiene buen nivel de comprensión lectora?</p> <p>a. Si</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> No</p> <p>¿Por qué? <u>No leo mucho, prefiero hacer otras actividades</u></p>	<p>4. ¿Qué tipos de lectura realiza en el horario del proyecto?</p> <p><u>Diferentes temas</u></p>	<p>9. ¿Le gusta leer? ¿Para qué lee?</p> <p><u>No me gusta, pero leo porque los profesores sacan notas ahí</u></p>
<p>5. ¿Le gustaría mejorar su nivel de comprensión lectora?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Si</p> <p>b. No</p> <p>¿Por qué? <u>Me parece importante, ayuda con la buena ortografía.</u></p>	<p>5. ¿Qué tipos de lectura le gustaría realizar?</p> <p><u>De cosas interesantes como datos curiosos de otros países</u></p>	<p>10. ¿Para qué sirve el proyecto?</p> <p><u>Para aprender cosas nuevas y aprender a leer mejor.</u></p>

Anexo 3. Encuesta docentes hábitos lectores

ENCUESTA DOCENTES	ENCUESTA DOCENTES	ENCUESTA DOCENTES
1. ¿Cómo percibe el nivel de comprensión lectora en sus estudiantes? a. Bueno <input checked="" type="checkbox"/> b. Regular c. Malo ¿Por qué? <u>leen pero no comprenden muy bien.</u>	1. ¿Cómo percibe el nivel de comprensión lectora en sus estudiantes? a. Bueno <input checked="" type="checkbox"/> b. Regular c. Malo ¿Por qué? <u>los procesos de interpretación y análisis de lectura son muy deficientes.</u>	1. ¿Cómo percibe el nivel de comprensión lectora en sus estudiantes? a. Bueno b. Regular <input checked="" type="checkbox"/> c. Malo ¿Por qué? <u>no corresponde al nivel acorde a su edad y avance académico.</u>
2. ¿Cómo influye el nivel de comprensión lectora en su asignatura? <u>bastante, pues trabajo con guías y mucha consulta por internet (pegan copias)</u>	2. ¿Cómo influye el nivel de comprensión lectora en su asignatura? <u>El nivel de comprensión de lectura en el área de matemática, es fundamental, para el desarrollo de los procesos y pensamiento matemático.</u>	2. ¿Cómo influye el nivel de comprensión lectora en su asignatura? <u>Influye mucho porque la baja comprensión lectora impide avanzar y en ocasiones alcanzar contenidos.</u>
3. ¿Qué tipo de textos se lee en sus clases? <input checked="" type="checkbox"/> a. Científicos b. Literarios c. Otros: _____	3. ¿Qué tipo de textos se lee en sus clases? <input checked="" type="checkbox"/> a. Científicos <input checked="" type="checkbox"/> b. Literarios <input checked="" type="checkbox"/> c. Otros: <u>Matemáticas (disciplinas)</u>	3. ¿Qué tipo de textos se lee en sus clases? <input checked="" type="checkbox"/> a. Científicos b. Literarios c. Otros: <u>Historias, filosofías y de formación personal</u>
4. ¿Considera que el proyecto institucional contribuye a mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes? <input checked="" type="checkbox"/> a. Si b. No ¿Por qué? <u>ayuda a ese ejercicio que se adquiere diario, para comprender.</u>	4. ¿Considera que el proyecto institucional contribuye a mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes? <input checked="" type="checkbox"/> a. Si b. No ¿Por qué? <u>Genera espacios que permiten desarrollar hábitos lectores.</u>	4. ¿Considera que el proyecto institucional contribuye a mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes? <input checked="" type="checkbox"/> a. Si b. No ¿Por qué? <u>El proyecto en su ejecución no alcanza los objetivos de la planeación</u>
5. ¿Cómo aporta al proceso de lectura desde su quehacer? <u>Me falta más pero lo utilizo en mis trabajos en clase</u>	5. ¿Cómo aporta al proceso de lectura desde su quehacer? <u>En la cotidianidad siempre se hace el análisis individual, grupal, colectivo de diversos textos y situaciones</u>	5. ¿Cómo aporta al proceso de lectura desde su quehacer? <u>La clase inicia del proceso de comprensión de lectura vocabulario</u>

Anexo 4. Taller diagnóstico - El circo de la mariposa


 

TALLER DIAGNÓSTICO A ESTUDIANTES GRADO SÉPTIMO
COLEGIO DISTRITAL HUNZÁ J.T.

Apreciados estudiantes, con el fin de contribuir con el mejoramiento de los procesos de lenguaje, los invitamos a resolver el siguiente taller que tiene como objetivo realizar un diagnóstico sobre sus competencias. Agradecemos su participación.

EL CIRCO DE LA MARIPOSA

<https://www.youtube.com/watch?v=9w6CK64huTU>



- 1) A partir del cortometraje se evidencia que:
 - a) el circo de la mariposa es para fenómenos
 - b) el circo de la mariposa es para gente diferente
 - c) el circo de la mariposa es para fracasados
 - ☒ d) el circo de la mariposa es para gente talentosa
- 2) ¿Cómo es el público en el primer circo en el que trabajó Will?
 - a) respetuoso
 - b) indiferente
 - ☒ c) inhumano
 - d) considerado
- 3) ¿Qué hacían los artistas antes de pertenecer del circo de la mariposa?
 - a) eran personas felices
 - b) eran personas con problemas
 - c) eran desempleados
 - d) eran personas conflictivas
- 4) ¿Por qué no ayudaron a Will en el río?
 - a) porque querían que se ahogara
 - b) porque no les interesaba
 - c) porque querían que intentara
 - ☒ d) porque estaban distraídos
- 5) ¿Qué tenía el niño en el frasco?
 - a) una mariposa
 - b) un gusano
 - c) un saltamontes
 - ☒ d) una oruga

6) Escriba cómo cree que se sintió Will cuando fue presentado en el primer circo.

nervioso mal porque la gente
no lo admiraban si no lo
despreciaban le decían fenómeno

7) ¿Por qué cree usted, que Will escupió a Méndez cuando lo conoció?

porque se estaba burlando
de su enfermedad y cuando lo
escupió demuestra que a él no le
importa y quiere ser así tal y como
es y estaba jugando a Dios

8) ¿Qué cree que pensó Will cuando nadie lo ayudó a pasar el río?

que él lo tenía que intentar y
lograr porque tenía que hacer
algo con su talento demostrar
que él puede

9) ¿Por qué Méndez le dice estas palabras a Will "en cambio tú, maldito de nacimiento, un hombre si es que se le puede llamar así, a quien Dios mismo le dio la espalda"?

porque se burla de Dios y de
Will por ser así pero si él fuera
así se sentiría mal y le estaba
diciendo fenómeno por ser así

10) ¿Cuál fue el acontecimiento que hizo que Will cambiara? ¿Por qué?

su espíritu le decía que luchara
por ser un hombre feliz y a
él no le avergüenza por su
apariencia

11) ¿Por qué son importantes las mariposas en el cortometraje?

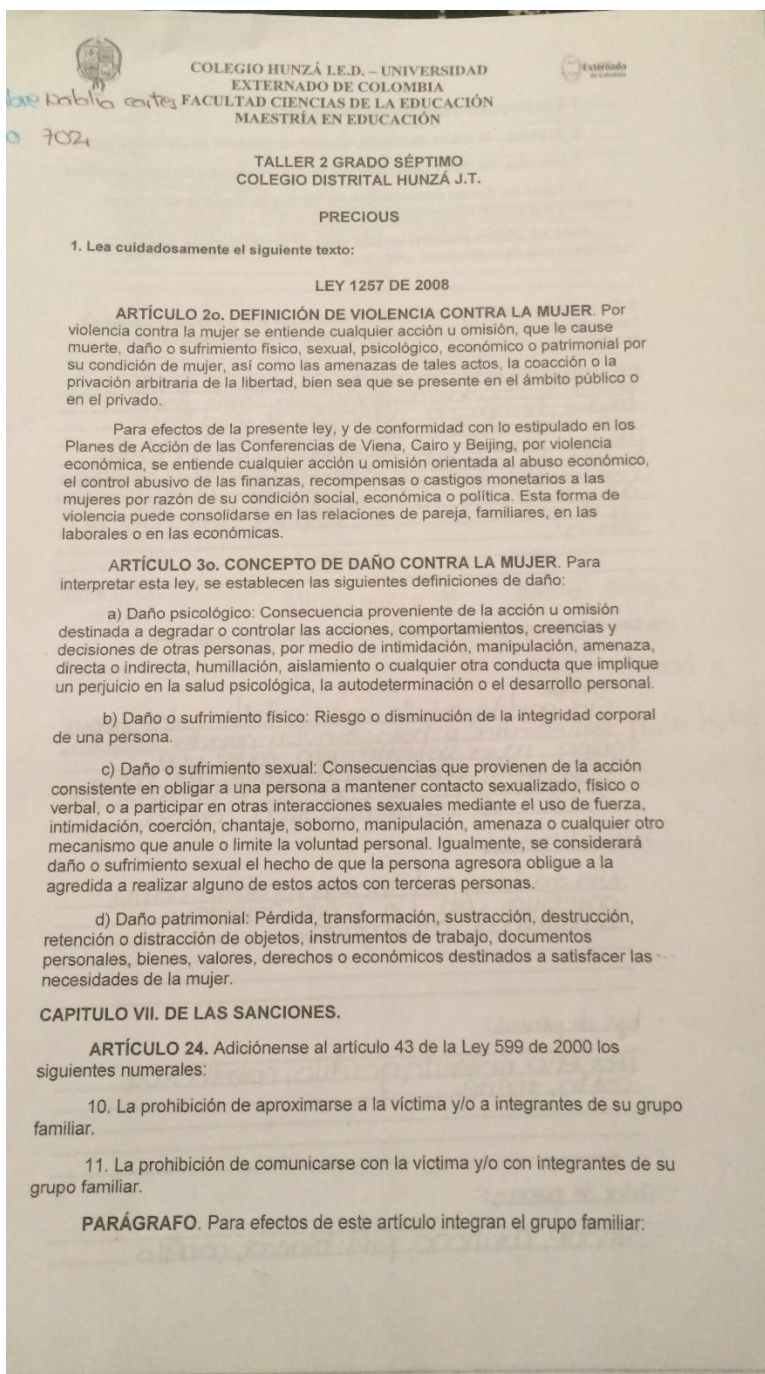
porque así se llama el circo
y las mariposas son tranquilas
y tiene un talento

12) ¿Qué actitud tienen los compañeros del circo de las mariposas con Will?

Pues algunos los despreciaban y
otros lo aconsejaban para
encontrar su talento que es nada

13) Busque información sobre la enfermedad del protagonista del cortometraje, a partir de ella y teniendo en cuenta el mismo, escriba una reflexión de una página sobre un valor que haya identificado y le haya impactado.

Anexo 5. Taller violencia contra la mujer – Precious



1. Los cónyuges o compañeros permanentes.
2. El padre y la madre de familia, aunque no convivan en un mismo lugar.
3. Los ascendientes o descendientes de los anteriores y los hijos adoptivos.
4. Todas las demás personas que de manera permanente se hallaren integradas a la unidad doméstica.

Para los efectos previstos en este artículo, la afinidad será derivada de cualquier forma de matrimonio, unión libre.

2. De acuerdo con la ley 1257 de 2008 identifique qué parte de la norma se incumplió en la película y argumente su respuesta con ejemplos de la misma.

En casa cuando su madre la agredía tanto física y psicológicamente ella calla por mucho tiempo no demanda y esto hace que ella sea cómplice de lo que a ella le estaba pasando. En el momento que la madre le tira un mouse y ella se aleja a gritar con su hijo en brazos tuvo que prohibir que su madre se acercara a ella ya que podía ser que después sea peor el dolor.

3. Describa física y psicológicamente a los personajes principales:

• Precious:

Era gordita, cabello corto, cabello color negro, entre alta y baja, con un carácter bueno, una mujer valiente, una mujer que hizo todo para salir adelante, que sacó adelante a su hijo, que no le importó las críticas de los demás, linda con susa.

• Hijo de Precious:

Alta gordita, piel morena, cabello corto, agresiva, con un fuerte carácter, humilladora, a veces gorda.

• Hijo de Precious:

Pequeño, morenito, gordito, cabello muy corto, fuerte.

• Padre de Precious:

Amable, carinoso, piel blanca, cabello

corbo, derente.

• Compañero de prensa

Alta, cabellera castaña clara, piel blanca,
homiladada, envidiosa, atrevida,
adivada.

• _____:

4. ¿Puede identificar algún tipo de signo en el texto filmico? ¿Los podría clasificar y explicar su significado?

ICONO	ÍNDICE	SIMBOLO
Habia un album.	Album indice de Fotos	Habla peligro.
Habian Fotos.	Fotos indice de Album	Habla riesgo.
ilaba un cuadro.	cuadro indice de pintura	Habla felicidad y amor
		en una parte habia paz.

5. ¿Considera usted que la violencia contra las mujeres es real o solo es un tema de moda?

considero que es un tema real que afecta
los hombres lo tamen de malda, un
tema el cual hay que prestar mucha
atencion y discucion.

6. ¿Cómo reconocer que una mujer está siendo maltratada?

A veces es por la forma en que se
expresa, por la forma en que viste, en
su interior, cuando la persona es muy
tapada en sus cosas.

7. ¿Qué hacer en caso de ser maltratada o ver el maltrato a una mujer?

Denunciar seria lo mas apropiado en caso
de ser victima de maltrato o de
que otra persona lo sea no quedarse
callada y denunciar.

8. ¿Cómo prevenir el maltrato a las mujeres?

Haciendo que la ley de una orden de muchos
años de cárcel a quien maltrate a la
mujer, escuchando en el momento a la
mujer, prestando atencion, ya que a veces por
no escuchar, pasan las peores cosas, deteniendo
y hablando desde la primera vez que pasa.

9. ¿Qué relación existe entre el maltrato y la educación o la falta de la misma?

puede que en el vinculo familiar de la persona
maltratadora ya pasado la misma cuestion
que el aya vivido lo mismo que el papá de
aquella persona le aya dado ese ejemplo
y por tal motivo aya tomado la misma
la decision de volverse así.

10. ¿Qué representa el televisor de la mamá de Precious?

Representaba interes, era algo con lo que
se podia distraer y tal vez tener paz y
tranquilidad.


Anexo 6. Producción símbolos de los estudiantes







Anexo 7. Taller sexualidad - Mi vida en rosa


COLEGIO HUNZÁ I.E.D. – UNIVERSIDAD EXTERNADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

“LA LETRA CON CINE ENTRA”

Nombre: Thiguel Moreno Fecha: 19-10-17

TALLER 3: MI VIDA EN ROSA
SEXUALIDAD MUCHO MÁS QUE SEXO¹

PROCESOS BIOLÓGICOS

Los procesos biológicos que intervienen en el desarrollo de la sexualidad tienen que ver con las características genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas que distinguen a los hombres de las mujeres. Estas características biológicas, que se comienzan a establecer desde la fecundación, corresponden a lo que se denomina sexo. Es decir, contrariamente a lo que creemos, el sexo no es algo que hacemos, sentimos o pensamos, es lo que somos biológicamente. En este punto es conveniente señalar que la definición que presenta el Diccionario de la lengua española del término sexualidad, que mencionamos arriba, se refiere a la palabra sexo. Lo anterior significa que desde antes del nacimiento nuestra naturaleza es sexuada. Es decir, desde el período embrionario comienzan a desarrollarse las bases fisiológicas, neurológicas, endocrinológicas y anatómicas que dan forma a la naturaleza sexual de nuestro cuerpo. La apariencia de ese cuerpo es lo que, en principio, lleva a que se nos reconozca como pertenecientes a una de dos categorías sexuales (hombres o mujeres). Ese cuerpo sexuada, que gracias a los avances tecnológicos en la actualidad puede determinarse desde la etapa prenatal, se constituye en el catalizador de los procesos socioculturales y psicológicos que contribuyen a dar forma y estructura a nuestra sexualidad. Ese cuerpo no es estático, porque evoluciona y se transforma por efecto de diversos procesos, algunos de orden biológico, que ocurren en las diferentes etapas del ciclo vital. De la misma forma, la sexualidad tampoco es algo que se estanca en un momento determinado de la vida. Efectivamente, desde el punto de vista biológico, la diferenciación sexual se inicia, como hemos dicho, con la fecundación, continúa desarrollándose en el período prenatal y se refuerza en la pubertad, cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios (por ejemplo, cambio de voz, desarrollo de los senos, crecimiento y engrosamiento del vello púbico y axilar, entre otros). Otros procesos biológicos “naturales” (como la gestación, el parto, la lactancia, los cambios propios del proceso de envejecimiento) o “provocados” (mediante el uso de medicamentos, hormonas, esteroides o cirugías) pueden también generar transformaciones corporales que, como veremos en los capítulos que siguen, tienen efectos relevantes en los otros procesos determinantes de la sexualidad.

Ahora bien, aunque en la mayoría de los seres humanos la asignación del sexo no representa ningún conflicto para el personal de salud ni para la familia, en la medida que las características sexuales primarias (órganos sexuales externos o genitales) son fácilmente reconocibles y, generalmente, coinciden con los demás factores biológicos (órganos sexuales internos, presencia de cromosomas xx en las mujeres o xy en los hombres, entre otros), en algunas ocasiones los órganos sexuales externos o genitales no están claramente diferenciados y es difícil determinar el sexo de ese nuevo individuo. Cuando esto ocurre, el personal de salud tiende a evaluar el caso y a determinar el sexo de asignación teniendo en consideración diversos criterios, entre otros: la configuración de los genitales, el potencial reproductivo, la función sexual, el requerimiento de un mínimo de procedimientos médicos, el bienestar psicosocial.

En una sociedad sexista, ese sexo de asignación es definitivo porque determina el sexo de crianza, es decir, el trato que va a recibir el individuo en su medio familiar y social, así como las posibilidades de acción e interacción que podrá tener en su vida. En las personas intersexuales o

¹ Vargas-Trujillo V. (2007) Sexualidad... mucho más que sexo. Universidad de los Andes.

andróginas, a las que arbitrariamente se les designa como hombres o mujeres, el problema se hace evidente cuando, en la pubertad, las características sexuales secundarias que comienzan a hacer su aparición contradicen el sexo de asignación y de crianza. Como se verá más adelante, esta condición no sería un problema si ese niño o niña hubiera nacido en un contexto sociocultural en el que ser hombre o mujer no estableciera grandes diferencias en las normas y las expectativas que se tienen de las personas, y en las posibilidades y oportunidades que en el proceso de socialización se brindan a los individuos para desarrollar sus potencialidades como seres humanos.

PROCESOS SOCIOCULTURALES

Desde el mismo momento que las personas de nuestra familia observan nuestro cuerpo y determinan que somos biológicamente hombres o mujeres, comienzan a generar una serie de expectativas acerca de lo que debemos ser o hacer como miembros de la sociedad. Efectivamente, el reconocimiento y la asignación del sexo de un nuevo integrante de la familia y, por lo tanto, de la sociedad, desencadenan una serie de procesos orientados a garantizar que los hombres se comporten como hombres y las mujeres como mujeres. A esas características y comportamientos que socialmente se definen como propios de uno y otro sexo, al igual que a las normas que regulan las expresiones de la masculinidad y la feminidad y las relaciones entre los hombres y las mujeres, se las incluye en la categoría del género.¹⁷ A diferencia del sexo, el género es una construcción social, sus características son específicas de cada cultura, cambian con el tiempo y las aprendemos al interactuar con los otros miembros de la sociedad. Las características de género incluyen las normas, las responsabilidades, las obligaciones, los privilegios, las oportunidades, las cualidades y los comportamientos que en una sociedad se han definido como deseables para los hombres (características masculinas) y Washington, D.C. para las mujeres (características femeninas). Por ejemplo, durante muchos años se consideró que la función de la mujer era garantizar el bienestar de su familia haciéndose cargo de las labores de cuidado, crianza y educación de los hijos, preparando los alimentos, manteniendo limpio y organizado el hogar y satisfaciendo las necesidades de protección y apoyo emocional de sus miembros. Al hombre, por su parte, se le asignaba la función de trabajar fuera del hogar, a fin de producir los recursos necesarios para el sostenimiento económico de su familia. Cabe señalar que esta división de funciones según el sexo ha ido cambiando desde la década de 1970. Esos cambios se han producido, principalmente, por el esfuerzo de diversos grupos feministas que se interesaron por hacer evidente que los roles sociales asignados y ejercidos por las mujeres y los hombres no son producto de las diferencias biológicas “naturales” relacionadas con el sexo, sino el resultado de construcciones sociales y culturales asumidas históricamente. Ahora bien, aunque en la actualidad las diferencias de género se han reducido, este progreso no ha ocurrido de la misma forma en todos los países y en todos los grupos sociales. En Colombia, en algunos grupos es posible encontrar que tanto hombres como mujeres se encargan de cuidar a sus hijos y de hacer las labores del hogar, al mismo tiempo que desempeñan actividades productivas para atender las necesidades básicas de su familia. No obstante, los informes anuales del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud) ponen en evidencia que en ningún país del mundo las mujeres gozan de las mismas oportunidades que los hombres. En efecto, la disparidad en función del género es una de las desigualdades más arraigadas y la que más predomina en la mayoría de las sociedades. Es así como en las sociedades sexistas no se reconoce que hay muchas y muy variadas formas de ser hombre y ser mujer, es decir, que es imposible hablar de una expresión única y específica de “masculinidad” o de “feminidad”. Efectivamente, los estudios de género han permitido establecer que hay tantas formas de feminidad y de masculinidad como personas en el mundo; por esta razón, hoy se habla de “masculinidades” y “feminidades”.

De acuerdo con el texto filmico *Mi vida en rosa* y la información consignada en el presente taller conteste a las siguientes preguntas:

1. Compare los siguientes personajes:

LUDOVIC FABRE	CHRISTINE
El era callado y distraído, algo inseguro y desconfiado.	Era muy sociable, lanzado, optimista, inquieto y confiado.
HANNA FABRE	ELIZABETH (ABUELITA)
Ella era brusca, incomprensible, y no dejaba actuar o dejarse expresar a su hijo.	Ella era terna, comprensible y dejaba a Ludovic expresarse y pensar por sí mismo.
JEROME	ZOÉ FABRE
Era callado, distraído, inseguro y desconfiado. Igual a Ludovic.	Era comprensible, consolante, atenta y bastante gentil con Ludovic.
PROFESORA	VECINOS
Era intolerante y juzgadora. No comprendía a Ludovic.	Eran metidos, sapeas, intolerantes y juzgaban a Ludovic, no toleraban su homosexualidad.

2. ¿Qué representa el cabello de Ludovic para él?

El se sentía como mujer, se sentía identificado con su cabello largo y por eso lo arrababa.

3. ¿Por qué la mamá de Ludovic lo trata de forma violenta cuando se cambian de ciudad?

Porque estaba cansada de su comportamiento y forma de ser y actuar.
Por su transsexualidad.

4. ¿Entiende Ludovic el rechazo de su familia y compañeros por ser como es?

No entiendo porque lo trataban así,
aun así lo acepto, pero entiendo a
compañeros que lo trataban así por su forma de actuar.

5. ¿Cómo es el comportamiento de Zoé y Elizabeth con Ludovic, lo entienden, lo apoyan?

Ellos aún no saben que él es transsexual,
pero a medida que van pasando las cosas
entendieron que era transsexual, pero ellos lo
apoyaron y lo aceptaron tal y como es.

6. ¿Cómo es la relación de Ludovic con el resto de sus hermanos?

Distanciada, él se le paraba solo, y casi
no hablaba con ellos ni se juntaban.

7. ¿Quién es y qué representa la muñeca que Ludovic admira (Pam)?

Era su modelo a seguir, como su angel,
él quería ser como ella, era su meta
o sueño era como su amada y admirable para.

8. Si estuvieras en la situación de Ludovic, ¿cómo reaccionarías?

Buscaría ayuda, iría al psicólogo, pero si
ve que no puedo hacer nada, me aceptaría
tal y como soy, pero feliz.

9. Si fueras la madre de Ludovic, ¿qué hubieras hecho diferente?

Lo hubiera aconsejado, estado con él, pero
si él no cambia, lo aceptaría como fuera,
porque es un hijo y se quiere como es.

10. ¿Qué papel desempeña la familia en la formación y orientación sexual de un individuo?

Muy importante, depende como nos queden,
educan y nos hablan acerca de
la sexualidad, que nos educan y forman como
debe ser.

Anexo 8. Grupo Focal – Transcripción grupo focal

GRUPO FOCAL

1. Objetivos

OBJETIVO GENERAL
Conocer el nivel de interés, utilidad e impacto que genera la intervención la letra con cine entra, en los estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá.
OBJETIVOS ESPECIFICOS
Identificar el nivel de satisfacción de los participantes con la intervención, y recolectar sugerencias sobre lo que agregarían o suprimirían de la misma.

2. Identificación del moderador

NOMBRE DEL MODERADOR

3. Participantes

LISTA DE PARTICIPANTES GRUPO FOCAL	
1	Nixon Pérez
2	Sarita Gallego
3	Dana Sánchez
4	Loren Medina
5	David Avendaño
6	Daniel Mendoza
7	Álvaro Arévalo
8	Natalia Cortés
9	Ana Diva Quintero
10	Geraldine González
11	Angelly Maldonado
12	Brayan Camilo Pillimué
13	Nicolás Liquitán

4. Preguntas – Temáticas – Estímulos

FASE DE CONTEXTUALIZACIÓN

¿Considera que los textos fílmicos son un buen punto de partida para el desarrollo de los niveles de comprensión? Argumente su respuesta.

¿Considera que los temas de los textos fílmicos contribuyen al desarrollo de su pensamiento crítico? Argumente su respuesta.

Desde su punto de vista, ¿los textos que acompañan a las películas complementan los temas a discutir? Argumente su respuesta.

¿Reconoce o comprende elementos semióticos presentados en los textos fílmicos? Argumente su respuesta.

¿Le parece importante entender y reconocer dichos elementos semióticos? Argumente su respuesta.

FASE DE EXPLORACIÓN

¿Tiene claro cuáles son los niveles de comprensión lectora? Argumente su respuesta

¿Entiende la importancia de mejorar los niveles de comprensión lectora? Argumente su respuesta

¿Considera que los talleres son un instrumento adecuado para potenciar sus habilidades lecto – escritoras? Argumente su respuesta.

¿Las discusiones, foros y trabajo colaborativo, le permiten enriquecer su conocimiento sobre el tema a tratar? Argumente su respuesta.

¿Cómo le ha aportado la intervención al desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora? Argumente su respuesta.

FASE DE EVALUACIÓN

¿Le gusta la intervención *La letra con cine entra*? Argumente su respuesta.

¿Qué cambiaría o modificaría de la intervención? Argumente su respuesta.

¿Qué temáticas o textos fílmicos sugiere? ¿Por qué?

¿Considera útil la información que ha recibido durante la intervención? ¿Para qué?

¿Hará uso de dicha información en otros contextos? ¿Cómo y por qué?

Anexo 9. Muestra diario de campo

DIARIO DE CAMPO

Fecha: **27/10/2017** Lugar y Hora: **Salón 1 1:20 pm**
Participantes: **Grado 702** Responsable: **Mayelly Velásquez Parra**

OBJETIVOS DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	OBSERVACIONES E IMPRESIONES
Conocer el nivel de interés, utilidad e impacto que genera la intervención la letra con cine entra, en los estudiantes de grado séptimo del colegio distrital Hunzá.	Se inicia la sesión presentando a los estudiantes la propuesta de evaluación de la intervención, se explica que sus comentarios son importantes para conocer el impacto de la propuesta y que se espera contesten a las preguntas diseñadas con la mayor objetividad y sinceridad posible. Se solicita que haya voluntarios para la participación del grupo focal, y la mayoría de los estudiantes del curso decide libremente participar.	Uno de los aspectos a resaltar, es que varios de los estudiantes más tímidos, que han intervenido poco en los foros, quisieron participar del grupo focal, e hicieron aportes muy valiosos al proceso.
Identificar el nivel de satisfacción de los participantes con la intervención, y recolectar sugerencias sobre lo que agregarían o suprimirían de la misma.	En la fase de contextualización de la intervención se indaga por la importancia que tiene para ellos el uso de textos fílmicos para el desarrollo de los niveles de comprensión, sobre la pertinencia de los temas y su desarrollo de pensamiento crítico; si hay alineación entre los textos fílmicos, los talleres y temáticas abordadas; sobre el reconocimiento de los elementos semióticos presentados en los textos fílmicos.	Algunos estudiantes de aquellos que tienen caracteres fuertes y ciertas actitudes hacia sus compañeros se mostraron muy reflexivos frente a sus conductas sociales, y manifestaron el deseo de mejorar y crecer como personas.
	La respuesta de los estudiantes es positiva frente a las temáticas y el uso	El nivel de las reflexiones de los estudiantes denota que se ha ampliado su nivel de comprensión, ya que se abordaron temas referidos a política y las decisiones que trascienden y afectan su futuro, partiendo desde la comprensión. Se evidencian competencias comunicativas muy fuertes en algunos estudiantes, el manejo de vocabulario mas forma y especializado sugiere una ampliación de su léxico.



	<p>de cine como medio de comprensión, todos manifiestan reconocer que el proyecto les aporta no solo dentro de los procesos de comprensión, sino que es un aprendizaje para sus vidas. Se presenta algo de confusión con las preguntas realizadas, por lo que la docente procede a explicar algunos términos, en cuanto a los elementos semióticos.</p> <p>Los participantes manifiestan reconocer elementos semióticos que les permiten comprender mejor e ir más allá en la significación de los textos.</p> <p>En cuanto a la fase de exploración, se indagó la claridad frente a que son niveles de comprensión lectora; si se entiende la importancia de mejorar los niveles de comprensión lectora; se considera que los talleres son un instrumento adecuado para potenciar sus habilidades lecto – escritoras; si las discusiones, foros y trabajo colaborativo, le permitieron enriquecer su conocimiento sobre el tema a tratar; cómo les aportó la intervención al desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.</p> <p>Ellos manifestaron que el complemento de las lecturas y los talleres escritos le permitieron abordar nuevos temas y vocabulario que no conocían, además del hecho de reconocer al otro con sus diferencias y entender que las personas tienen situaciones difíciles que deben ser consideradas.</p> <p>Manifestaron que, por ser una actividad diferente, hubo motivación y ganas de argumentar sus respuestas, ya que tenían conocimiento suficiente</p>	<p>Hay gran potencial en los estudiantes participantes.</p>
--	--	---

	<p>para presentar sus ideas y opinar sobre las temáticas abordadas.</p> <p>Todos manifiestan que la comprensión lectora les parece importante y que quieren mejorarla y sienten que el proyecto es una buena herramienta para lograrlo.</p> <p>En la fase de evaluación, se indagó por el grado de gusto hacia la intervención <i>La letra con cine entra</i>; sobre los aspectos que cambiaría o modificaría; sobre qué temáticas o textos fílmicos sugería, si fue útil la información que recibió durante la intervención y para qué; y si se hará uso de dicha información en otros contextos.</p> <p>Los estudiantes estuvieron prestos a opinar sobre los cuestionamientos, en primera instancia, todos manifestaron agrado hacia la intervención, les gustaron las temáticas y los textos abordados.</p> <p>Frente a las modificaciones, pidieron ser tomados en cuenta para la selección de textos fílmicos a abordar, ellos sugieren que se tengan en cuenta temáticas que tengan que ver con el conflicto e idiosincrasia del país. También sugieren abordar los talleres partiendo de la creación de sketches donde ellos puedan recrear bajo su propia óptica, las historias presentadas desde los textos fílmicos, y así adaptarlas a las realidades del contexto en el que se desenvuelven.</p> <p>Todos manifiestan que lo aprendido desde la intervención, las temáticas, los valores, las reflexiones, trascienden el aula, para permitirles reflexionar constantemente frente a las situaciones de sus vidas cotidianas.</p>	
--	--	--

	<p>Ellos sienten que pueden ser más justos frente a los juicios que se forman de otras personas y que serán multiplicadores de dichas reflexiones en sus entornos familiares y con sus amigos, se muestran satisfechos con la intervención y manifiestan que desean darle continuidad al proyecto, tomando un rol mucho más activo dentro de las decisiones del proyecto. Uno de ellos sugirió que los talleres sean diseñados por los mismos participantes, quieren adueñarse del proyecto, hacerlo suyo y darlo a conocer a algunos de sus compañeros más jóvenes para motivarlos a participar y a crear sus propios proyectos.</p> <p>La sesión termina con un agradecimiento y reconocimiento de la docente a los aportes de los estudiantes, quienes dieron lo mejor para la realización de la intervención.</p>	
--	---	--

CLIMA DE AULA	DIFICULTADES	RESULTADOS
<p>Los estudiantes fueron respetuosos y participativos. Las relaciones entre pares y con el docente fueron cordiales, abiertas y francas, hubo confianza para manifestar sus ideas y para aportar y enriquecer el proceso.</p>	<p>Hubo algunas interrupciones de docentes ajenos a la sesión. La batería de la cámara con que se estaba grabando la sesión se agotó y hubo que finalizarla con el teléfono de la docente.</p>	<p>Los resultados del proceso superaron las expectativas, los estudiantes no solo participaron, sino que manifestaron su deseo de hacer suyo el proyecto, Su actitud frente al trabajo, su compromiso y su dedicación concluyeron no solo con el desarrollo del trabajo, sino que además se crearon cortometrajes en donde ellos fueron los escritores, guionistas, productores y actores de sus historias.</p>

Anexo 10. Consentimiento informado


COLEGIO HUNZÁ I.E.D. – UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN


Formato de Consentimiento Informado
Padres de Familia

Apreciado padre de familia:

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) para participar en nuestro proyecto de investigación: **La Letra Con Cine Entra**, que se orienta desde la maestría en educación de la universidad Externado de Colombia con el fin de contribuir con el mejoramiento de los procesos de lenguaje de los estudiantes. Como representante de su hijo, usted decide si desea o no su participación en el presente proyecto; el negarse a participar no le ocasionará ninguna molestia.

La participación de su hijo(a) consiste en asistir y realizar algunos cine foros, talleres y pruebas, que serán aplicados y evaluados dentro de la jornada escolar por la maestra y docente de lenguaje de los niños, la profesora Mayelly Velásquez Parra.

La identidad de su hijo(a), así como la información que se obtenga durante el proceso de investigación (registros en audio y vídeo, fotos, pruebas y demás) será tratada con respeto y confidencialidad únicamente con fines pedagógicos.

Teniendo claro los anteriores aspectos, usted podrá dar a continuación su consentimiento para la participación de su hijo en la investigación:

Yo, Orlando Lobelo Pertuz, padre/madre de Brayan David Lobelo de grado séptimo J.T., he sido invitado(a) a participar del proyecto de formación "la letra con cine entra", cuyo propósito es contribuir con el mejoramiento de las habilidades de lenguaje de mi hijo(a). He sido informado(a) del propósito, objetivos y procedimiento del mismo. Comprendo que no hay ningún tipo de riesgo para mí o para mi familia así que consiento voluntariamente la participación de mi hijo(a) en esta investigación y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Nombre del participante Brayan David Lobelo Sánchez
 Firma del participante [Firma]
 Nombre del Padre de Familia Orlando Lobelo Pertuz
 Firma y cédula del Padre de Familia [Firma] 12616102
 Fecha (Día/Mes/Año) 1 de mayo. Viernes de 2017